PÄDAGOGISCHE KLASSIKER.
Auswahl der besten pädagogischen Schriftsteller.
Mit kritischen Erläuterungen versehen.
Herausgegeben unter der Redaction von Dr. Gustav Adolf Lindner.
VI. BAND.

F. A. W. Diesterweg
Rheinische Blätter.

Mit einer Einleitung:

F. A. W. Diesterweg.

Ausgewählt und mit Einleitung versehen
von
A. Chr. Jessen.



Wien, 1879.
Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn,
Buchhandlung für pädagogische Literatur und Lehrmittel-Anstalt,
V. Margarethenplatz 2.

Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn.
Buchhandlung für pädagogische Literatur und Lehrmittel-Anstalt,
Wien, V. Margarethenplatz 2.

Pädagogische Klassiker.

Auswahl der besten pädagogischen Schriftsteller aller Zeiten und Völker.

Mit kritischen Erläuterungen versehen.

Herausgegeben unter Mitwirkung der Herren:

A. Chr. Jessen, Herausgeber der „Freien pädagogischen Blätter" in Wien, — Dr. **Hugo Göring** in Dresden. — **Dr. Herm. Kern,** Director der vereinigten kön. Anstalten des Friedrich Wilhelms-Gymnasiums, der Realschule und Vorschule in Berlin. — Sem.-Dir. **Ed. Kittel** in Linz. — Sem.-Dir **R. Niedergesäß** in Wien. — Sem.-Dir. **Karl Riedel** in Troppau. — Sem.-Dir. und Univ.-Prof. **H. R. Ruegg** in Bern. — Prof. Dr. **E. v. Sallwürk,** Ober-Schulrath in Karlsruhe. — Univ.-Prof. Dr. **T. Ziller** in Leipzig.

Unter Redaction von Sem.-Dir. Dr. **G. A. Lindner.**

Von der Lieferungs-Ausgabe erscheint in der Regel alle 3—4 Wochen eine Lieferung zum Preise von 50 Pf. = 25 kr. ö. W. — Lfg. 1 (Einleitung zu Comenius) und Lfg. 2 (Anfang von Helvetius) können durch jede Buchhandlung zur Ansicht vorgelegt werden.

I. Band. **Johann Amos Comenius.** Große Unterrichtslehre, mit einer Einleitung „J. Comenius, sein Leben und Wirken". Einleitung, Uebersetzung und Commentar von Seminardirektor Dr. G. A. Lindner. 1877, 26 Bog. geh. 3 M. = 1 fl. 50 kr. ö. W., in eleg. Leinwandband mit Goldpressung 4 M. 50 Pf. = 2 fl. 25 kr. ö. W., (in 6 Lief. à 50 Pf. = 25 kr. ö. W.)

II. Band. **Claude Adrien Helvetius.** Vom Menschen, seinen Geisteskräften und seiner Erziehung. (Nachgelassenes Werk, erschienen: London 1774). Mit einer Einleitung: Claude Adrien Helvetius 1715—1771. Ein Zeit- und Lebensbild. Einleitung, Uebersetzung und Commentar von Seminardirektor Dr. G. A. Lindner. 1877, 23 Bog. geh. 3 M. = 1 fl. 50 kr. ö. W., in eleg. Leinwandband mit Goldpressung 4 M. 50 Pf. = 2 fl. 25 kr. ö. W., (in 6 Lief. à 50 Pf. = 25 kr. ö. W.)

III. Band. **Joh. Heinr. Pestalozzi.** Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Mit einer Einleitung: J. H. Pestalozzi's Leben, Werke und Grundsätze. Einleitung und Commentar von Seminardirektor Schulrath Karl Riedel. 1877, 20 Bog. geh. 2 M. = 1 fl. ö. W., in eleg. Leinwandband mit Goldpressung 3 M. 50 Pf. = 1 fl. 75 kr. ö. W., (in 4 Lief. à 50 Pf. = 25 kr. ö. W.)

Pädagogische Klassiker.

Auswahl
der
besten pädagogischen Schriftsteller
aller Zeiten und Völker.

Mit kritischen Erläuterungen versehen.

Herausgegeben unter der Redaction
von
Dr. Gustav Adolf Lindner.

VI. Band.

F. A. W. Diesterweg.

Wien, 1879.
Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn,
Buchhandlung für pädagogische Literatur und Lehrmittel-Anstalt.
V. Margarethenplatz 2.

F. A. W. Diesterweg

Rheinische Blätter.

Mit einer Einleitung:

F. A. W. Diesterweg.

Ausgewählt und mit Einleitung versehen
von
A. Chr. Jessen.



Wien, 1879.
Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn,
Buchhandlung für pädagogische Literatur und Lehrmittel-Anstalt,
V. Margarethenplatz 2.

Buchdruckerei von Karl Prochaska in Teschen.

Inhalt.

Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg.[1]

Der 29. October des Jahres 1790 ist der Geburtstag jenes unvergeßlichen Mannes, dem die in der vorliegenden Schrift enthaltenen Aufsätze und Abhandlungen ihre Entstehung verdanken.[2] Der Ort, in welchem Adolph Diesterweg geboren wurde, war die kleine Stadt Siegen,[3] die damals der Herrschaft des Fürsten von Nassau-Oranien unterstand, später aber preußisches Besitzthum geworden ist.

Der Vater Diesterweg's, Karl Friedrich Diesterweg, bekleidete zu Siegen die Stelle eines Amtmannes. Er war, wie es sein Amt erforderte, Jurist und wird als ein Mann geschildert, der mit einem scharfen Verstande eine gründliche Kenntniß der Gesetze, vielseitige Erfahrung und strenge Rechtlichkeit verband. Rechtsfälle, die durch ihre verwickelte Natur in den Augen anderer Juristen den Charakter unlöslicher Probleme erhielten, wurden durch seinen Scharfsinn der Klärung

---

1) Als Quellen zur Biographie Diesterweg's liegen vor und sind hier benützt worden: Adolph Diesterweg. Sein Leben und seine Schriften. Unter Mitwirkung der Familie herausgegeben von E. Langenberg. Frankfurt am M., 1868. Moritz Diesterweg; — Pädagogisches Jahrbuch für 1851. Von Adolph Diesterweg; — Adolph Diesterweg's Selbstbeurtheilungen. Aus seinen Schriften gesammelt von E. Langenberg. Mörs, 1873. J. W. Spaarmann; — Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht v. Diesterweg; — außerdem Aufsätze, die in verschiedenen pädagogischen Zeitschriften veröffentlicht worden sind.

2) In den von dem Vater niedergeschriebenen „Familiennachrichten" findet sich über die Geburt Diesterweg's folgende Angabe:

„1790 den 29. October Freytags Morgens Zwischen 7 und 8 ist durch Gottes Segen unser 7tes Kind geboren worden. Getauft abermals durch Herrn Pastor Grimm Freytags Hernach den 5. Nov. GeVater waren: 1. Herr Rath und Amtm. Joh. Friedrich Trainer; 2. Herr Pastor J. W. Grimm. 3. Herr Bgmstr. Joh. Adolph Hampé. Der Nahme des Kindes war: Friedrich Adolph Wilhelm."

3) Das Haus, in welchem er und alle seine Geschwister geboren wurden, steht in der Kölnerstraße und führt die Nr. 124. Seit dem 3. Juli 1867 trägt es eine Gedenktafel aus Marmor mit der Inschrift: „In diesem Hause wurde am 29. October 1790 Adolph Diesterweg geboren. † 7. Juli 1866 in Berlin."

und gerechten Entscheidung zugeführt; so kann es nicht Wunder nehmen, daß auch in der Bevölkerung angesichts schwieriger Criminalfälle die bezeichnende Redensart platzgriff: „Da muß der Amtmann von Siegen her.“ Zu alledem besaß er ein zartbesaitetes und tiefes Gemüth. Haus wie Hand hielt er dem Unglück offen, mehr denn einer ist durch ihn aus dem Meere der Noth errettet und auf freundlichere Pfade geleitet worden. Leider verfiel diese scheinbar so harmonisch angelegte Natur dem Dämon des Trübsinnes. Als die Jahre kamen, legte sich eine schwere Melancholie, erst vorübergehend, dann für immer, dem Manne in die Seele. Der Baum mit der einst so vollen, schönen Krone war krank geworden, er siechte, welkte, starb: am 5. November 1812.

Die Mutter Diesterweg's hieß Katharina Charlotte und war die Tochter eines Stadtschultheißen Dresler in Siegen. Zur Charakterisirung dieser Frau sind die Momente nur spärlich gegeben, doch läßt das Wenige, das aus ihrem Leben mitgetheilt wird, auf ein reiches Gemüthsleben sowie auf tiefgründende Religiösität schließen. Spuren dieser Herzensverfassung finden sich auch bei ihrem berühmten Sohne. Indessen riß der Tod sie schon am 10. September des Jahres 1798 von der Seite ihres Gatten und aus dem Kreise ihrer acht lebenden Kinder; [4] damit war dem mütterlichen Einflusse auf den damals achtjährigen Adolph jählings das Ziel gesetzt. So weit es möglich war, suchte die Tante Charlotte, eine Schwester des Vaters, bei den jüngeren Kindern Mutterstelle zu vertreten, doch lehnten sich dieselben hauptsächlich an den Vater, und zumal Adolph, der jüngste und liebste Sohn, der Benjamin des Vaters, gab sich diesem in kindlicher Gegenliebe mit ganzer Seele hin.

Das Schulleben scheint dem Knaben nur wenig Befriedigung geboten zu haben. Im Gymnasium vermochten weder die Tristia des Ovid noch der Heidelberger Katechismus seine Gedanken und sein Herz zu fesseln; die Langweiligkeit der Schularbeit stieß ihn ab und ließ ihn den Reiz des Umherschweifens zwischen den Bergen und in den Wäldern sowie die Annehmlichkeit des Verkehres mit frischen, rüstig schaffenden Menschen in doppeltem Maße schätzen. [5] Oft fand er sich

---

[4]) Von den Geschwistern Diesterweg's ist ein Bruder, Wilhelm Adolph, geboren am 27. Nov. 1782, gestorben am 13. Juni 1835, in weiteren Kreisen bekannt geworden. Derselbe wirkte zuletzt als Professor der Mathematik an der Universität Bonn und verfaßte eine Reihe werthvoller mathematischer Schriften.

[5]) „Wir Knaben — sagte er in späteren Jahren — lebten fast mehr auf den Bergen, in Wäldern und auf den Schmelzhütten, als in den Schulen. Wir suchten Nester, nicht um sie auszuheben, sondern um uns ihrer zu erfreuen. Doch wurde hie und da ein junger Vogel zum Aufziehen mitgenommen. Mein Schulfreund Seelbach hatte ein ganzes Zimmer voll der mannigfaltigsten Arten. Dasselbe

auch in den Werkstätten der Handwerker ein, mit Interesse ihren Verrichtungen folgend, viel lieber noch selbst mit in die Arbeit eingreifend. [6]

Nach Absolvirung der lateinischen Schule (des Gymnasiums) in Siegen bezog Diesterweg die Universität Herborn, 1808. Sein Studium erstreckte sich auf Mathematik, Philosophie und Geschichte. Die Professoren erkannten sehr wohl die hohe Begabung des jungen Studenten, dem die Uebersetzung des Quinctilian keine Schwierigkeiten bereitete und der — eine gesunde Seele in einem gesunden Leibe tragend — auch auf dem Fechtboden einen ganzen Mann stellte. Der Professor Fritze zog ihn sogar in sein Haus und vertraute ihm den Unterricht seiner Kinder an. Von Herborn ging Diesterweg nach Tübingen, woselbst er 1811 seine Universitätsstudien vollendete und später auch, 1817, zum Doctor der Philosophie promovirte. [7]

Er schlägt den Gewinn, der ihm aus dem Besuche der Universität erblühte, nicht hoch an, er spottet sogar über die Ignoranz, in der er befangen war, als er die Schwelle der Hochschule hinter sich ließ. Das

---

zu betreten, gehörte zu den Genüssen. Wir selbst holten einst auf dem sogenannten Birkenwald, der aber ein Wald voll der prächtigsten hochstämmigsten Eichen war, drei junge Adler aus dem Neste, zogen sie auf, und hatten das Vergnügen, sie so zu zähmen, daß sie, herangewachsen, über unsere Stadt dahinflogen und zur Fütterzeit heimkehrten, bis sie zu unserer Betrübniß eines Tages ausblieben."

[6]) Von Interesse ist eine Bemerkung, die er mit Rücksicht auf diesen Verkehr mit Handwerkern später niederschrieb. Sie lautet: „Ich habe tausende von Stunden bei Seilern, Huf- und Nagelschmieden zugebracht, die wenigen Schularbeiten gaben mir zu Nebenbeschäftigungen volle Zeit, mehr als es gut war. Einem Seilspinner half ich gerne den Hanf hecheln und klopfen, und ich drehte ihm gern das Rad. Dabei erzählte er mir Geschichten von seiner Wanderschaft nach Oesterreich und Ungarn. Es waren nicht immer die feinsten. — Einem Hufschmied brachte ich unser Pferd, ich hielt dessen Beine beim Beschlagen, und ein Nagelschmied machte mich glücklich, wenn er mir erlaubte, ihm oder seinen Gesellen zu helfen, den Blasebalg zu ziehen und zu treten, das Feuer anzuschüren, oder auch beim Schmieden selbst mit thätig zu sein. Der Umgang der Kinder mit erwachsenen Menschen solchen Schlages ist nicht immer gut. Denn die gewöhnlichen Handwerker singen Lieder und erzählen Geschichten, welche auf das Herz eines unbefangenen hingebenden Knaben nur nachtheilig wirken. Der Nagelschmied aber, mit dem ich umging, hatte ein edles, biederherziges Gemüth. Seine Nähe wirkte auf mich in der angenehmsten, edelsten Art. Sein früher Tod versetzte mich in wahre Schwermuth."

[7]) In den Acten der Universität Tübingen befindet sich noch heute folgende, diese Promotion betreffende Aufzeichnung:

Die XX Febr. 1817 Dom. Adolphus Diesterweg, Nassovie-Sigensis, Institutor Matheseos et Physices Francoforti ad M. impresso Diplomate Doctor Philosophiae renuntiabatur.

Wie der Biograph Diesterweg's, Langenberg, bemerkt, war die Schrift „Ueber den Weltuntergang" — die Leistung, auf welche hin die Promotion stattfand.

Dociren, welches seinem Wesen nach nur aufnehmende, zur Selbständigkeit und Selbstthätigkeit nicht angelegte Hörer voraussetzt, widersprach seinem kraftvollen Geiste. Er hat den Widerwillen gegen dasselbe niemals überwinden können; selbst noch nach Jahren, wo er bereits in einer dem Bannkreise der Universitäten ferner liegenden Sphäre das Feld seines Wirkens gefunden hatte, sehen wir ihn mit scharf geschliffenen Waffen die Lehrweise der Universitäten bekämpfen. [8]

Als Diesterweg die Universitätsstudien beendet hatte, begab er sich nach Mannheim und verweilte kurze Zeit bei seinem Bruder Wilhelm, der eine Professur am dortigen Lyceum bekleidete. Darauf wanderte er zu Fuß nach Elberfeld und Düsseldorf. Er hatte die Absicht, das Ingenieur-Examen zu machen. [9] Diesen Zweck erreichte er jedoch nicht; denn als er am Ziele seiner Reise anlangte, hatte die Prüfungs-Commission angesichts des drohend emporgestiegenen Kriegsgewölkes ihre Functionen eben eingestellt, dafür aber wurde dem jungen Wanderer das Glück zu Theil, in Elberfeld einen Mann kennen zu lernen, den er bald wie eine edle Perle für die Zeit seines ganzen Lebens ins Herz schloß: Wilberg.

Da die Zeitverhältnisse den Zweck seiner Reise vereitelt hatten, kehrte er nach Mannheim zurück und nahm hier einstweilen eine Stelle als Hauslehrer in der Familie eines Herrn v. Benningen an. Von den Ideen Pestalozzi's angeregt, versuchte er, beim Unterrichten in Pestalozzi's Weise vorzugehen. Der Versuch befriedigte ihn jedoch nicht, der rechte Erfolg blieb aus; er hatte die Quelle nur ferne rauschen gehört und sich in den Geist des großen Reformators noch nicht eingelebt. Auch fehlte es ihm, dem Neuling im Lehrfache, ganz und gar an jener praktischen Schulung, ohne welche auch die beste Theorie sich für das Leben nicht nutzbar machen läßt. Als er daher im folgenden Jahre als zweiter Lehrer am Gymnasium in Worms angestellt wurde, versuchte er, seine Aufgabe in der hergebrachten alten Weise zu lösen. Das Feuer, das ihn erfüllte und von ihm ausging, und das in und mit der Arbeit allmälig wachsende äußere Lehrgeschick setzten ihn in den Stand, auf dem betretenen Wege gute Resultate zu erzielen.

---

[8]) Seine Forderungen, betreffend eine Reform der deutschen Universitäten, erweckten ihm viele Gegner, unter denen der bedeutendste der später vielgenannte Professor Leo in Halle war. Die Schrift dieses letzteren: „Diesterweg und die deutschen Universitäten" — veranlaßte Jahn, in geharnischter Weise für Diesterweg gegen Leo öffentlich aufzutreten. So entstand der Jahn'sche „Leuwagen".

[9]) Die Prüfungs-Commission stand unter Leitung des berühmten Benzenberg. Diesterweg gedachte, nach Ablegung der Prüfung als Geometer Verwendung zu finden; es sollte nämlich die Vermessung des Herzogthums Westphalen stattfinden, wozu es einer größeren Anzahl tüchtiger Kräfte bedurfte.

Zu jener Zeit lernte er im Hause des Cantors Erk in Worms ein junges schönes Mädchen kennen: Sabine Enslin aus Wetzlar, die Tochter eines Lehrers der Prinzessinnen von Braunfels. Angezogen von der äußeren Erscheinung sowie von den Gaben des Geistes und Herzens dieser Jungfrau, bot ihr Diesterweg die Hand; seine Bewerbung fand Gehör, doch mußte die Heirat bis auf eine Zeit verschoben werden, wo seine äußere Stellung die Mittel zur Führung eines Hausstandes sicherte. Das Mädchen, das in Worms nur zum Besuch anwesend war, zog daher vorläufig wieder nach Wetzlar. Ein herzlicher Briefwechsel half den Schmerz über das Getrenntsein mildern, zu Ferienzeiten aber ließ der Bräutigam es sich nicht nehmen, mit Stab und Tornister gen Wetzlar zu pilgern, um dort im unmittelbaren Verkehre mit seiner Sabine glückselige Tage zu verleben.

Im Jahre 1813 wurde an der Musterschule zu Frankfurt am Main eine Lehrerstelle frei. Dieselbe wurde dem Lycealehrer Diesterweg in Mannheim angeboten; derselbe lehnte jedoch ab und schlug seinen jüngeren Bruder in Worms zur Anstellung vor. Der Vorschlag fand Annahme, Diesterweg wurde nach Frankfurt berufen, nahm die Berufung an und gelangte dadurch in einen Kreis von Mitarbeitern, die, von den Ideen Pestalozzi's durchdrungen und beseelt, auch in ihm die Begeisterung für den edlen Schweizer weckten. In noch höherem Grade als durch die Collegen an der Frankfurter Schule wurde er jedoch durch den Institutsvorsteher Laspée[10] in Wiesbaden, mit dem er bald in innigen persönlichen Verkehr trat, für die Ideen Pestalozzi's erwärmt.

Inzwischen hatten sich die äußeren Verhältnisse so günstig für ihn gestaltet, daß er an die Begründung eines eigenen Hausstandes gehen konnte. Am 11. April 1814 trat er an den Altar und führte seine Sabine als Gattin heim. Die Ehe war eine sehr glückliche. An Schärfe des Geistes stand die junge Gattin zwar gegen den Gatten zurück, aber durch die Tiefe und Lauterkeit ihres Gemüthes wurde sie

[10]) Diesterweg gibt über diesen Mann folgende biographische Notiz: „De Laspée war ein Maurergesell und kam als solcher auf der Wanderschaft nach der Schweiz. Hier hörte er von dem Phänomen am pädagogischen Himmel. Da ergreift ihn der Gedanke, ob er nicht zu etwas Anderem als zum Mauern geboren sein möchte. Er geht nach Iferten und meldet sich bei Pestalozzi. Der kann ihn nicht brauchen, nimmt ihn aber, auf dringendes Bitten, zum Stiefelputzer an. Eines Tages überrascht Pestalozzi ihn, als derselbe sich mit dem Ohr an's Schlüsselloch eines Lehrsaales gelegt hatte. Pestalozzi nahm nun den Stiefelputzer unter die Schüler auf, und der wurde nach Pestalozzi's Erklärung derjenige seiner Jünger, welcher seine Methode auf's treueste anwandte. Leider starb der geistweckende Mann schon in den Zwanziger-Jahren. Seines Gleichen habe ich in Israel nicht wiedergefunden. — Aber sein Beispiel kann zeigen, was ein Lehrer aus den Pestalozzi'schen Schriften und denen seiner wahren Schüler lernen kann."

seiner vollkommen würdig. Auch der gesellige Verkehr gestaltete sich für die jungen Leute sehr angenehm. Das herzgewinnende Wesen der Frau und der durch gediegene Lehr- und Erziehungserfolge fort und fort sich steigernde gute Ruf des Mannes waren Ursache vielfacher sehr angenehmer Verbindungen mit gebildeten Familien und Persönlichkeiten.[11] In Frankfurt war es auch, wo Diesterweg mit einem Manne zum erstenmale zusammentraf, dessen ganzes Wesen ihn in hohem Grade anzog und der andererseits auch wieder von der ausgeprägten Eigenthümlichkeit seines Wesens erfaßt und dauernd gefesselt wurde. Der Mann war Turnvater Jahn.

Die Arbeit, welche Diesterweg in Frankfurt zu bewältigen hatte, war eine große. Außer 30 Stunden, die er in der Musterschule ertheilte, gab er wöchentlich noch 12 bis 16 Privatstunden in den verschiedenen Theilen der Stadt. Eine nicht geringe Zeit verwandte er daneben auf seine eigene Fortbildung. Aber die Arbeitskraft sowie der Drang zu ihrer Bethätigung waren in ihm so groß, daß er, unterstützt von einem Collegen, auch noch an die Errichtung eines Turnplatzes ging, sich an der Stiftung der „Frankfurtischen Gesellschaft zur Beförderung nützlicher Künste und ihrer Hilfswissenschaften" betheiligte und an einer Sonntagsschule sowohl Vor- als Nachmittags ohne jede Entlohnung, nur getrieben von dem lautersten Gemeinsinn unterrichtete.

1818, im April, verließ er Frankfurt und übernahm eine Lehrerstelle an der lateinischen Schule der reformirten Gemeinde in Elberfeld. Der Rector der Schule, Seelbach, war sein Jugendfreund und in dieser Stadt wirkte auch Wilberg. Die Natur Diesterweg's war im Ganzen nicht darnach angelegt, um an jenen Bestrebungen Gefallen zu finden, an die man bei Nennung des Wupperthales zu denken pflegt. Allein in dem Umgange mit Wilberg fand er so reichen Genuß, die läuternde, wärmende und stählende Kraft, welche von diesem bedeutenden Manne ausging und sich mehr oder minder in Alle verpflanzte, die seines Umganges theilhaftig wurden, war für ihn von so unschätzbarem Werthe, daß er der „heiß brennenden Sonne und des drückenden Nebels" in jenem Thale kaum Acht hatte.

Zwei Jahre hatte er in Elberfeld gewirkt, da wurde ihm die Stelle eines Mathematikus am Gymnasium zu Hamm angeboten. Er lehnte ab. Als er jedoch erfuhr, daß die Gründung einiger Lehrer-Seminare am Rhein im Werk sei, bot er dem Consistorium in Köln für diese Anstalten seine Dienste an und wurde auch sofort zum Director

---

[11]) Diesterweg wohnte in Frankfurt im Hause Meidinger's. Derselbe ist durch seine französische Grammatik eine weltbekannte Persönlichkeit geworden.

des neuen Seminars in Mörs ernannt — am 30. April 1820. Die Rede, mit der er in das übernommene Amt eintrat, ist nicht ohne einen gewissen Anflug von Bangigkeit. Das Feld, das er betrat, war in vieler Beziehung für ihn neu, die Aufgabe auch ohnehin groß und schwer, zumal er Director und Lehrer der Anstalt in Einer Person sein mußte. Zudem lag die Hebung der Volksbildung, auf die jedes gutgeleitete Seminar abzielt, nicht in dem Plane eines Jeden, und wenn auch Diesterweg bisher nur wenig hervorgetreten war, so hatten doch schon einzelne Geistesblitze gelehrt, wessen man sich von ihm versehen konnte. [12] Da sich der Lehrkörper des Seminars in seiner Person zusammendrängte, so war es ihm sehr erwünscht, daß er an zwei Männern, die an der lateinischen Schule in Mörs angestellt waren, freiwillige Hilfsarbeiter fand. Der eine derselben, Rector Dr. Karl Hoffmeister, übernahm den Geschichtsunterricht, der andere, Conrector Engels, lehrte die Religion.

Einen ganz besonders herzlichen Charakter gewann das Verhältniß zu Hoffmeister. Derselbe war ein fein gebildeter Philologe, voll scharfen Verstandes, durchglüht von warmem Interesse für alle großen und edlen Ideen. Die beiden Männer sahen sich fast täglich, und oft saßen sie bis über Mitternacht zusammen, gemeinsam classische Schriften lesend, wichtige Zeitfragen besprechend, die Geister gegenseitig an einander schärfend und klärend. Einrichtungen, die sie als heilsam erkannten, versuchten sie wohl auch ins Leben zu rufen. Besonders ließen sie es sich angelegen sein, in die Verwaltung der gemeinsamen Angelegenheiten ihres Wohnortes Ordnung und Regel zu bringen; allein dieses an sich preisliche Streben, die Zerfahrenheit auf dem Gebiete des öffentlichen und gesellschaftlichen Lebens zu bannen, wurde leider von einem Erfolge nicht gekrönt. Die Bürger der Stadt, mit denen sie gemeinschaftlich

---

[12]) In der erwähnten Antrittsrede heißt es u. A.: „Mit Stolz rechne ich mich zu den Werkzeugen der Regierung, welche berufen sind, den biedern Anwohnern des Rheinstromes eine höhere Stufe der Cultur ersteigen zu helfen. Gute Schulanstalten gehören zu den Segnungen eines Landes, und nur aus ihnen geht ein reiferes, humaneres Leben der Bürger hervor. — Der Lehrer ist für die Schule, was die Sonne dem Universum. In ihm ruht die Triebkraft der ganzen Maschine, die in todter Erstarrung verrostet, wenn er ihr nicht Leben und Bewegung einzuhauchen weiß. Ohne Geist des Lehrers ist die Schule ohne Geist, wenigstens ohne guten; ohne Energie des Willens hat nicht Gott seinen Beruf geschrieben, sondern nur Menschen, und nur der empfängt Verstand zu seinem Amte, dem Gott das Amt gibt. — Ich trete mit Gebet und Vertrauen, mit Zuversicht und Stolz, mit Bescheidenheit und hoffnungsvoll in den schönen, weiten, wichtigen und schweren Wirkungskreis ein. Möge man nur an redlichem Wollen nicht zweifeln, ernstes Streben nicht verkennen, helfend und rathend das Wollen und Streben zum Können und Vollbringen fördern!“

hätten vorgehen müssen, fanden ihre Ideen undurchführbar und lehnten eine Mitwirkung ab. Nicht uninteressant ist auch der Umstand, daß sie den Plan faßten, ihre Haushaltungen zu vereinigen, dadurch ihre Frauen von niederen Arbeiten zu entlasten und denselben Gelegenheit zu einer edleren Thätigkeit zu verschaffen. Es darf jedoch nicht Wunder nehmen, daß die Frauen diesem Plane widerstanden; der praktische weibliche Sinn konnte sich den Gefahren, welche eine solche Einrichtung für den Frieden, die Freiheit und Gemüthlichkeit des häuslichen Lebens barg, nicht verschließen.

Der Wunsch, sich für sein Amt immer tüchtiger zu machen, bewog Diesterweg, von Mörs aus verschiedene Schulreisen zu unternehmen. 1821 besuchte er das Seminar in Soest, wo er sich ganz besonders über das Geschick eines in der Uebungsschule wirkenden Elementarlehrers freute.[13] Im folgenden Jahre hospitirte er im katholischen Lehrerseminar zu Brühl bei Köln. Hier fand er im Inspector der Anstalt, Wagner, einen seltenen Meister im freien Vortrage. Ohne ein Buch zu Hilfe zu nehmen, verstand es dieser Mann, die Zöglinge planvoll, sicher und erfolgreich zu fördern; dabei strömte aus seinen Worten eine Summe anregender und belebender Kraft.[14] Diesterweg verweilte in der Anstalt zwei Tage und kehrte mit werthvollen Erfahrungen bereichert wieder nach Mörs zurück.

Im December 1823 erhielt Diesterweg an Karl Ernst seinen ersten ständigen Mitarbeiter. Derselbe war ein Schlesier, kam von Nürnberg auf Empfehlung des Seminardirectors Harnisch nach Mörs und blieb hier zwei Jahre. Er war ein edler Mensch, geliebt von seinen Schülern, nicht minder von Diesterweg; doch entsprachen seine Lehrerfolge den gehegten Erwartungen nicht, wodurch eben sein Abgang von Mörs herbeigeführt wurde. Im Jahre 1826 trat als neue Lehrkraft J. H. Vorreiter aus Langensalza in das Seminar zu Mörs

---

13) Der Name dieses einzigen Elementarlehrers wird leider nicht mitgetheilt. Noch nach 25 Jahren war der empfangene Eindruck bei Diesterweg so lebendig, daß er sagte: „Nie hatte ich so was gehört, solches Eingehen in den Anschauungskreis der kleinsten Kinder, solche anziehende Weise, mit ihnen zu sprechen, solche Fertigkeit, ihnen gute Antworten abzulocken, solche Freudigkeit und Lieblichkeit der Kinder!“

14) Das Beispiel blieb nicht ohne Wirkung. „Ich hatte,“ sagt Diesterweg, „bis dahin zwar auch nicht viel aus Büchern gelehrt; aber ich hatte es doch zu diesem Grade der Emancipation von schlechter Gewöhnung nicht gebracht. An Wagner sah ich, wie man dadurch erst frei werde. Seitdem warf ich die Bücher weg, nämlich in den Lehrstunden; und wenn es nicht etwa historische Dinge galt, etwa Lesebuch, Bibel 2c., wird keiner meiner Schüler mehr den Gebrauch eines Buches in den Lesestunden an mir gesehen haben.“

ein. Dieser charaktervolle und treue Lehrer starb jedoch schon 1828, betrauert von Allen, die ihn gekannt hatten. Ein dritter Mitarbeiter Diesterweg's in Mörs war Ludwig Christian Erk aus Wetzlar. Erk war mit Diesterweg verwandt, erhielt an der Anstalt das Amt eines Musiklehrers und ist als Pfleger des deutschen Volksliedes noch heute eine gefeierte Größe. Als vierter Mitarbeiter endlich ist Friedrich Schürmann aus Orsoy zu nennen. Derselbe war einer der älteren Schüler Diesterweg's und mit gründlichen Kenntnissen und einer schönen Lehrgabe ausgestattet.

Außer den schon früher erwähnten Reisen nach Soest und Brühl machte Diesterweg gemeinsam mit seinem Collegen Ernst im Jahre 1824 noch eine Reise nach Idstein, mit der er ebenfalls Studienzwecke verband. Im folgenden Jahre unternahm er mit Bewilligung und Unterstützung der Regierung eine größere Studienreise in die Ostprovinzen. Er besuchte namentlich die Seminare in Magdeburg, Stettin, Neuzelle, Breslau und Weißenfels. Der Eindruck, den er empfing, war nicht in allen Stücken befriedigend. Auch bekam er auf dieser Reise einen Vorgeschmack von jener religiösen Richtung, die er später so schneidig bekämpft hat.

Seine Wirksamkeit als Seminardirector gestaltete sich immer erfolgreicher. Die Seminaristen standen unter dem fesselnden Einflusse seiner umfassenden und tiefen Bildung, die sich mit einem vollendet männlichen Charakter einte. Als die ersten 13 Zöglinge im Jahre 1823 das Seminar verließen, da beschlossen sie, sich alljährlich einmal mit Diesterweg zu einer Conferenz wieder zusammen zu finden; sie fanden sich im nächsten Jahre auch wirklich vollzählig ein. 1827 wurde am Seminar ein Curs für solche Lehrer eröffnet, die bereits im Amte standen; es meldeten sich deren dreißig, von denen manche nur nach Ueberwindung großer Schwierigkeiten die Theilnahme am Curse ermöglichten.[15] Der Unterricht währte nur vier Wochen, doch war die Anregung, die er gewährte, nachhaltig und veranlaßte manchen, mit erhöhtem Eifer an der eigenen Fortbildung weiter zu arbeiten.

Die literarische Thätigkeit, welche Diesterweg schon im Jahre 1820 mit einer Schrift „über Erziehung" begonnen und seitdem durch Herausgabe mehrerer didaktischer Schriften fortgesetzt hatte, erhielt im Jahre 1827 mit der Gründung der „Rheinischen Blätter" eine erhöhte Bedeutung. Sein Wort drang mit Hilfe dieser Zeitschrift in immer weitere Kreise, er wurde durch sie der Mittelpunkt einer großen geistigen Ge-

[15]) Ein junger Mann, der mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte, erklärte: „Ich gehe hin, und wenn das Seminar auch nach Konstantinopel verlegt wird."

meinde. Daneben benützte er auch jede geeignete Gelegenheit, um durch unmittelbaren persönlichen Verkehr in Lehrerkreisen anregend und bildend zu wirken. Als 1828 in Düsseldorf ein pomologischer Cursus für Lehrer abgehalten wurde, war er mitten unter den Hörern, während der Abendstunden aber versammelte er im Vereine mit dem Lehrer Oxe aus Lennep alle zu freien Besprechungen über die verschiedenartigsten Berufsangelegenheiten. Ebenso gründete er einen Verein ehemaliger Mörser Seminaristen und fehlte nie, wenn sich seine früheren Zöglinge zur Abhaltung ihrer Vereinssitzungen zusammenfanden.

Die Familie Diesterweg's war mittlerweile immer größer geworden. Schon in Frankfurt waren ihm zwei Mädchen geboren, ein drittes gesellte sich diesen in Elberfeld, und in Mörs kamen noch weitere fünf Kinder hinzu. Die Liebe und Treue der Eltern, welche angesichts einer so großen Kinderschaar auf keine leichte Probe gestellt war, bewährte sich in einer das Herz erhebenden Weise. Große Aufmerksamkeit wurde namentlich der leiblichen Entwicklung der Kinder zugewendet. Für sie hatte der Vater immer Zeit, er führte sie hinaus in die Natur, lehrte sie im Garten arbeiten, spielte und tanzte mit ihnen. Kam der Abend, so mußten sie berichten, was sie den Tag über gelernt hatten. Außerdem hielt er in allen Stücken auf Ordnung und Pünktlichkeit, wachte sorgsam über Anstand und Sitte. Seine große Liebe zur Musik ließ ihn auch auf die musikalische Ausbildung seiner Kinder bedacht sein. Doch mußte er in diesem Punkte der musikalisch gebildeten und mit einer sehr schönen Stimme begabten Gattin das Meiste überlassen. Er selbst konnte nicht singen, sein ganzer Liederschatz beschränkte sich auf ein einziges Lied: „Ich sitz' und trink, da fällt mir bei 2c." (Die drei Reiche der Natur, von Lessing.)[16] Wie er selbst ein ständiger Besucher der Kirche war, in der er sich an den geistvollen Vorträgen des Predigers Bornemann erbaute, so suchte er auch in seinen Kindern den religiösen Sinn zu wecken und zu pflegen. Es ist bemerkenswerth, daß er sich von seinen älteren Töchtern regelmäßig Text und Gedankengang gehörter Predigten wiederholen ließ und die Mädchen eine Zeit lang auch mit in die Religionsstunden nahm, die er im Seminar ertheilte. Obwohl er es seinen Kindern gegenüber an Strenge nicht fehlen ließ, so artete diese doch niemals in Härte aus, stets blieb die väterliche Liebe der erkennbare Grundzug seines erziehlichen Waltens. Darum waren ihm

---

[16]) Zur Stärkung seiner Lunge verlegte er sich einst auf das Blasen des Waldhorns. Einer seiner Seminaristen ertheilte ihm darin Unterricht und die Uebungen fanden spät Abends im Speisesaale des Seminars statt. Die Nachbarn erhoben jedoch Einsprache „wegen nächtlicher Ruhestörung" und bereiteten damit dem Vergnügen ein jähes Ende.

seine Kinder außerordentlich zugethan und hingen an ihm mit unzerstörbarem Vertrauen.

Auch mit seinen Nachbarn stand er auf dem besten Fuße. Er verstand es, in den Ideenkreis eines Jeden einzutreten und immer nur solche Themen anzuschlagen, über die eine verständige gegenseitige Unterhaltung möglich war. Dabei zeigte er sich stets freundlich, aufmerksam und zuvorkommend. [17]

Da sein selbständiges Wesen ihn vielfach ungeeignet machte, den Plänen Anderer zu dienen, so konnte es ihm allerdings auch an Feinden nicht fehlen. Bei seinem nächsten Vorgesetzten, dem Superintendenten Pfarrer Roß in Budberg, liefen in der Stille Anklagen gegen ihn ein; allein sie fielen auf unfruchtbaren Boden, denn Roß, der Diesterweg genau kannte, behandelte sie nach Gebühr, indem er die Rechtfertigung des Verklagten selbst übernahm. Die Achtung, welche Diesterweg für seine eigene Ueberzeugung forderte, zollte er auch bereitwillig dem Standpunkte Anderer. Bezeichnend ist in dieser Hinsicht die Thatsache, daß ihm der katholische Schulinspector Michels in Kloster-Kamp und der Domherr Grimmberg in Starkrath freundschaftlichst zugethan waren, daß sie mit ihm in voller Uebereinstimmung an der Hebung des Volksschulwesens arbeiteten.

Als im Jahre 1830 in Frankreich die Juli-Revolution die Geister in Bewegung setzte, begann es auch am Rheine zu gähren. Diesterweg, der damals gerade auf einer pädagogischen Reise begriffen war, erkannte mit Schmerz, daß der erwachende Freiheitsdrang zu vielfachen Verirrungen führte, daß die Achtung vor der Autorität nicht nur in den Kreisen des erwachsenen Volkes, sondern auch unter der Jugend bedenklich erschüttert war. Es schien ihm daher nothwendig, daß die Stellung der Lehrer eine Aenderung erfahre, daß ihnen eine sociale Besserstellung und damit eine erhöhte Autorität eingeräumt werde. Diese Nothwendigkeit belegte er mit einer Anzahl gemachter Erfahrungen, namentlich mit einer Darlegung der Zustände unter der Jugend Elberfelds. Die Bürgerschaft der genannten Stadt fand an der freimüthigen Zeichnung ihrer eigenen Jugend keinen Gefallen und erhob in öffentlichen Blättern gegen Diesterweg's Mittheilungen Protest; der Oberbürgermeister belangte ihn sogar beim Landgerichte in Düsseldorf wegen Beleidigung der Elberfelder Polizei. Diesterweg erschien in eigener Person vor dem Gerichtshofe, führte seine Sache selbst, und wurde freigesprochen.

---

[17]) Ein Schuhmacher, der ihm gegenüber wohnte, sagte einst zu einer von seinen Töchtern: „Seit zehn Jahren bemühe ich mich jetzt, Ihrem Vater einmal mit dem Gruße zuvor zu kommen, aber immer vergebens. Während ich nach der Mütze fasse, hat Ihr Vater längst die seinige abgenommen und mir einen „Guten Tag!“ gewünscht.“

Das Jahr 1830 sollte aber für ihn noch bedeutungsvoll werden. Vom Könige Friedrich Wilhelm III. war nämlich eine Cabinetsordre erflossen, laut welcher in Berlin ein Lehrerseminar errichtet werden sollte. Zum Director dieser Anstalt wurde zunächst Harnisch ausersehen, als aber dieser Bedingungen stellte, die man nicht erfüllen mochte, wandte man sich an Diesterweg und bot ihm die Stelle an. Das Anerbieten hatte viele verlockende Seiten, doch fehlte es auch an bedenklichen Umständen nicht; so waren die Persönlichkeiten, mit denen die Sache endgiltig zu vereinbaren war, und mit denen auch in der Folge verkehrt werden mußte, nicht alle vertrauenerweckend, auch war die für die Anstalt bestimmte Dotation sehr gering und zumal das Gehalt des Directors, das mit nur 1200 Thalern bemessen war, reichte zum anständigen Unterhalte einer Familie in Berlin nicht aus. Von allen diesen Dingen verschaffte sich Diesterweg durch eine Reise nach Berlin genaue Kenntniß. Er entschloß sich endlich, die Annahme der Stelle von der Erhöhung des Gehaltes auf 1800 Thaler abhängig zu machen. Als er diesen Entschluß dem Minister v. Altenstein kund gab, schnitt dieser alle Weigerungen damit ab, daß er die Gehaltsforderung bewilligte.

Am 18. April 1832 nahm Diesterweg in Mörs in einer herzlichen Rede, die er im Seminare sprach, von seinen Zöglingen, Mitarbeitern und zahlreichen herbeigeeilten Freunden Abschied. Am 5. Mai desselben Jahres, Morgens 10 Uhr, zog er mit seiner Frau und acht Kindern in Berlin ein.[18] Von dem festen Entschlusse, sich mit seiner ganzen Persönlichkeit in den Dienst der neu übernommenen Aufgabe zu stellen, legte seine Antrittsrede Zeugniß ab. Er sagte in derselben u. A.: „In der Würdigung der verschiedenen Verhältnisse, in welchen ich stehe, bekenne ich mich offen zu den Grundsätzen jenes Rittmeisters, der zuerst an seine Husaren und deren Pferde, dann an Weib und Kind dachte, und der dieses ohne Vorwurf durfte, weil er an sich zuletzt dachte. Die Blüte dieser Anstalt zu fördern, ihr meine Kräfte zu weihen, ist der eigentliche Zweck meines Lebens in dieser Stadt. Ohne das Gelingen dieser Aufgabe blüht und duftet mir an den Ufern der Spree kein Blümchen, und ich werde nur glücklich sein in dem Maße, als die Lösung dieser Aufgabe uns gelingt.“ Und sie gelang in vorzüglichster Weise. Sowohl das Seminar

---

[18]) Als Beförderungsmittel diente eine alte, am Rhein gekaufte Postkutsche. Gerade wie dieselbe vom Montbijou-Platze in die Oranienburger Straße in Berlin einbog, brach sie zusammen; so zog die Familie zu Fuß vor das Seminar und in die neue Wohnung. In dem eleganten Berlin war die Erscheinung des Mannes vom Rheine seltsam genug; in einem blauen Kittel, das Haupt mit einer Mütze bedeckt, so kam er an, und wer ihn nicht kannte, konnte in einer so bescheidenen Hülle den gediegenen Geist allerdings kaum vermuthen.

als die damit verbundene Uebungsschule erwarben sich in kurzer Zeit den besten Ruf.

Im Jahre 1835 erschien der „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer". Der Freude, dieses Werk vollendet zu sehen, gesellte sich für Diesterweg leider ein sehr trauriges Familienereigniß. Eines seiner Kinder, ein vielversprechender Knabe, Adolph, erkrankte plötzlich, wahrscheinlich hatte er beim Malen unvorsichtiger Weise etwas von einer giftigen Farbe verschluckt. Die Kunst der Aerzte und die hingebende Liebe der bestürzten Eltern konnten den Knaben nicht retten, am 28. December hatte er sein junges Leben beschlossen. Der Schmerz der Eltern war groß und konnte erst nach langer Zeit überwunden werden. [19]

Im Sommer des folgenden Jahres wurden Diesterweg die Mittel zu einer Reise nach Dänemark bewilligt. Der Zweck, den er in erster Linie mit dieser Reise verband, war der, sich auf dem Wege der Anschauung über die wechselseitige Schuleinrichtung (indbyrdes Underviisning) genau zu unterrichten. Diese, aus dem Bell-Lancasterianismus herausgewachsene Lehrweise, deren wesentliches Merkmal darin liegt, vorgeschrittenere Schüler als Lehrmeister der schwächeren zu benützen, stand in Dänemark in voller Blüte und wurde vielfach als nachahmenswerth gepriesen. Zur größten Vollkommenheit war sie im Christians-Pflegehause, einer Erziehungsanstalt für Soldatenkinder, in Eckernföhrde entwickelt. Diesterweg wählte sich denn auch diese Anstalt zur genaueren Besichtigung aus. Auf dem Umwege über Stettin, Kopenhagen, Helsingfors und Kiel gelangte er an sein Ziel und widmete der so viel besprochenen Sache die eingehendste Betrachtung. Er fand sich von den gemachten Erfahrungen jedoch nicht befriedigt und brach nach seiner Heimkehr über die gesehene Lehrweise den Stab. Dadurch gerieth er in eine literarische Fehde, in der u. A. auch der bekannte Pädagoge Zerrenner gegen ihn auftrat. Wie triftig sein Urtheil aber war, das hat die Geschichte der Pädagogik bewiesen: die wechselseitige Schuleinrichtung gehört heute zu den überwundenen Dingen.

---

[19]) Die Kinder Diesterweg's waren folgende:
1. Friederike Marie Josephe Emilie, geb. am 8. Jänner 1815.
2. Marianne Wilhelmine Bertha, geb. am 1. October 1816.
3. Charlotte Johanne Lisette, geb. am 2. Octob. (?) (suchte und fand am 20. Octob. 1858 in einem Anfalle von Melancholie den Tod in der Havel).
4. Arnoldine Lisette Katharina Julie Ernestine, geb. am 3. Dec. 1820.
5. Julius Ernst Ferdinand Ludwig, geb. am 15. Dec. 1821.
6. Karl Adolph, geb. am 22. Nov. 1824.
7. Jakob Heinrich Adolph, geb. am 13. März 1827, gest. am 28. Dec. 1835.
8. Marie Luise Johanne, geb. am 18. Septemb. 1828.
9. Karl Theodor Wolfgang Moritz, geb. am 1. März 1834 (derzeit Buchhändler in Frankfurt a. M.).

In demselben Jahre 1836 hatte er noch verschiedene andere literarische Fehden zu bestehen. In besonders hohem Grade hatte eine von ihm herausgegebene Broschüre „über das Verderben auf den deutschen Universitäten" die Geister erregt. Unter seinen Gegnern stand auch der gelehrte, aber in dieser Sache schwache Professor Leo in Halle; die Fällung dieses Gegners besorgte der „Alte im Bart". Zwei Jahre später deckte Diesterweg die deutschen Lehrer mit seinem Schilde gegen die Angriffe des Hofrathes Friedrich Thiersch in München; die von ihm in's Feld geführten Argumente waren für Thiersch in hohem Grade beschämend, ja für den Angreifer geradezu vernichtend.

Trotz all dieser zum Theil sehr aufregenden Kämpfe verlor er das Wohl der ihm anvertrauten Anstalt nicht aus dem Auge. Ein ganz besonders Gewicht legte er der mit dem Seminar verbundenen Uebungsschule bei, die von den Seminarlehrern in Verbindung mit den im dritten Cursus stehenden Seminaristen verwaltet wurde. Er selbst hatte aus der Praxis Anderer zu viel gelernt, um seinen Schülern die bildende Macht des Beispiels vorenthalten zu wollen; daneben legte er auch der Uebung, die der Schüler in Gegenwart und unter Leitung gereifter Meister vornimmt, mit Recht einen hohen Werth bei. Die Seminarschule wurde nur von Knaben besucht; eine Frequenz von beiden Geschlechtern hätte ihren Werth für den besondern Zweck unstreitig erhöht. Anfangs zählte sie vier, bald aber sechs Klassen, deren Schülerzahl in der Regel nur 30 betrug. Diesterweg verlieh dieser Schule in so hohem Grade das Gepräge seines eigenen Geistes, daß sie in Berlin nur „die Diesterweg'sche Schule" genannt wurde.[20]

Einen nicht geringen Antheil an der Blüte dieser Anstalt hatten auch die übrigen Lehrer, namentlich: Bormann, Erk, Franke, Gabriel[21] und Reinbott. Im Vereine mit Diesterweg und von

[20]) Ueber die Art, wie Diesterweg zu unterrichten verstand, schreibt ein Augenzeuge: „Es war eine Freude zu sehen, wie die Jungen unter seiner Leitung schwierige Rechenaufgaben wunderschön zu analysiren, in Fragen aufzulösen und die Art der Behandlung sofort zu erkennen vermochten; wie in dem Unterricht in der Geometrie die Knaben bald aus der Bank heraustraten, Diesterweg umstanden, und an seiner Hand von einer Wahrheit zur anderen geführt wurden, und wie am Schlusse der Unterrichtsstunde der zu findende Lehrsatz gleichsam herausplatzte. Ein Wink Diesterweg's, und Alle saßen mäuschenstill, aber mit glänzenden Augen und gestrecktem Körper in den Bänken. Dann folgte in aller Kürze ein Resumé, und fort war Diesterweg."

[21]) Mit ganz besonderer Hochachtung spricht Diesterweg von Gabriel. Er charakterisirt ihn in den „Rheinischen Blättern" mit folgenden Worten: „Wer einen von Pedanterie, Steifheit, manierirtem Wesen freien Lehrer kennen lernen wollte, mußte Gabriel's Stunden besuchen; er war die Natürlichkeit selbst . . . . Unter seinen Händen wurde Alles anschaulich, durchsichtig . . . . Er besaß ein höchst

seinem Geiste durchdrungen und geleitet, machten sie die Seminarschule zu einer Stätte, der die gebildetsten und den höchsten Kreisen angehörenden Familien ihre Söhne mit dem vollsten Vertrauen übergaben.[22]

1840 erschien die „Populäre Himmelskunde und astronomische Geographie", das didaktische Hauptwerk Diesterweg's. Eine Reise, die er in demselben Jahre an den Rhein unternahm, gewährte ihm theils durch die große Herzlichkeit, mit der ihn alte Bekannte, zumal die Lehrer aufnahmen, theils durch die bezaubernde Schönheit der Natur die erhebendsten Genüsse.[23]

Der Eindruck, den seine so scharf geprägte und bedeutende Persönlichkeit auf die Seminaristen machte, war unauslöschlich. Der Mann, der in einer unscheinbaren Blouse, das Haupt bedenkt mit einer Mütze, zum erstenmale vor ihnen erschienen war, hatte sie bald für immer an sich gefesselt. Er war gekommen, nicht um ihnen die Wahrheit als etwas Gegebenes und Fertiges kraft seiner Autorität in die Seele zu drücken, sondern um sie zur Entwicklung der ihnen eingeborenen Gaben und Kräfte anzuleiten und sie auf dem Wege der Selbstthätigkeit in die Wahrheit zu führen. Das war sein Ziel, und es war seine hohe Kunst, und daraus erklärt es sich, wie er zu einem praeceptor germaniae geworden, nicht nur für seine Zeit, sondern auch für unsere und künftige Tage.

---

feines psychologisches Urtheil, den glücklichsten Takt. Nicht ohne inniges Vergnügen sah man ihn vor seiner Klasse stehen: fest auf einem Punkte, wie alle entschiedenen Menschen (das Herumgehen ist mir wenigstens ein verdächtiges Zeichen); das Auge auf alle Schüler gerichtet; leises, aber accentvolles Sprechen; kurze Fragen und Aufgaben, viel Reden und Machen von Seiten der Schüler; langsam gediegenes Fortschreiten und Befestigen in den Elementen; und plötzlich, wenn ein Ziel erreicht war, durch einfache Handbewegung das Zeichen zum Aufstehen und zum Sprechen der Finalsätze im Chore andeutend, dann zur Ruhe winkend und eine neue Reihe beginnend . . . . In Gesellschaft war er der Mittelpunkt, unerschöpflich in Mittheilungen, in heitern Scherzen und entfesselter Rede. Nie habe ich aus seinem Munde ein zweideutiges Wort, geschweige eine unanständige Rede vernommen. Er war ein reiner Mensch. Neid, Scheelsucht und andere Unarten kannte er nicht; er erkannte mit Freudigkeit das Gute an, wo er es fand. Daneben belebte ihn ein tiefes Gerechtigkeitsgefühl, und da fühlte er sich verletzt, wo er ungerecht behandelt zu sein glaubte." — Gabriel starb jung, gleichwohl hat er der Nachwelt mehrere literarische Arbeiten hinterlassen, von denen seine „Anthropologie" bis heute noch ihren Werth behauptet.

[22]) Nach dem Zeugnisse des Oberlehrers L. Rudolph, eines Schülers von Diesterweg, gehört auch der preußische Prinz Friedrich Karl zu Jenen, die es mit Dank anerkennen, was der Meister des Berliner Elementarschulwesens ihnen als Lehrer gewesen ist.

[23]) In einem Briefe an seine Frau heißt es: „Die Reise hat mir der Genüsse so viele gebracht, daß ich es eine Ueberfüllung nennen muß. Ich kann daran mehrere Jahre zehren."

In dem Maße, als seine Bedeutung wuchs, mehrte sich auch die Zahl seiner Gegner. So trat im Jahre 1841 der Lehrer Emmerich in Bonn gegen die von ihm im „Wegweiser" entwickelte Ansicht über die Bestimmung des Menschen auf. Emmerich war sein Schüler, hatte von ihm nur Wohlthaten empfangen und war stets als Freund behandelt worden. Der feindliche Charakter seines Auftretens verletzte Diesterweg daher so tief, daß er sich zu einer Entgegnung nicht entschließen konnte. Es traten Andere für ihn ein: Kirchberg, Dr. Hoffmeister, Pfarrer Nölle, Wander, Walde, mehrere Conferenzen, endlich 465 Lehrer.[24] Ein zweiter Gegner erwuchs ihm in dem Inspector der Missions-Anstalt in Barmen, H. Richter. Gegen diesen traten für ihn ein: Langenburg und Walde. Weitere Gegner fand er an einem Pastor Pieper und an Dobschall. Gegen Pieper erhob er sich selbst in der Schrift: „Der wiedererstandene Hauptpastor Melchior Göze."[25] Außerdem schrieben auch Moll und Greef gegen Pieper. Wie in der erwähnten eigenen Schrift trat Diesterweg gelegentlich mehrfach für seinen Standpunkt gegen verschiedene Angriffe in den „Rheinischen Blättern" ein.

Mußte es dem Manne, der sich in so erbitterter und ungerechter Weise angegriffen sah, eine große Genugthuung gewähren, von allen Seiten Freunde für sich eintreten zu sehen, Freunde, die er sich lediglich durch seinen Charakter und durch seine Lebensarbeit gewonnen hatte, so gewährte ihm gleicherweise die große und herzliche Theilnahme, mit der

---

[24]) Der Angriff von Seite Emmerich's war in der „Kölnischen Zeitung" erfolgt. Die 465 Lehrer veröffentlichten darauf in demselben Blatte folgende Erklärung:

„An den Herrn Seminardirector Dr. Diesterweg in Berlin. — Nach den bekannten Vorgängen in d. Bl. fühlen wir Unterzeichneten uns gedrungen, Ihnen, hochverehrter Herr Director, hiemit aufs feierlichste zu versichern, daß nichts im Stande ist, unsere Hochachtung und Liebe für Sie auch nur im geringsten wanken zu machen, und daß wir es uns fortwährend zur Ehre rechnen werden, das Andenken eines Mannes aufrecht zu erhalten, der zu den ersten Pädagogen Deutschlands gehört und seine Thätigkeit unausgesetzt mit warmer, aufopfernder Liebe dem Emporblühen des Lehrerstandes gewidmet hat. Möge das Bewußtsein allgemeiner, auch am Rheine tief begründeter Anerkennung und Liebe Ihre künftigen Lebenstage erheitern und verschönern!

Im Mai 1843. Unwandelbar die Ihrigen."
(465 Unterschriften.)

[25]) Diese Streitschrift schließt mit den bezeichnenden Worten: „Von Menschen angeklagt zu werden, ist keine Freude. Aber von den Inhabern einer alleinseligmachenden Auslegung des Glaubens, von orthodoxen Buchstabenknechten, von den Feinden des Lichtes, der Vernunft, der Selbstthätigkeit und der Freiheit gehaßt und verfolgt zu werden, das freut meine Seele (denn es weckt in mir die Ueberzeugung, nicht ganz umsonst gelebt zu haben)! Mehr Solcher!"

am 3. Juli 1845 sein 25jähriges Directorjubiläum in Berlin gefeiert wurde, reichen Trost für vielfach erlittene Kränkungen. Auch in weiter Ferne erinnerte man sich mit Liebe und hoher Achtung seiner. Der „Pädagogische Verein für Hebung des Schul- und Unterrichtswesens" in Wien ernannte ihn zum correspondirenden Mitglied, die „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens" in Hamburg sandte ihm das Diplom eines Ehrenmitgliedes. Zu allem dem gesellten sich zahlreiche Glückwunschschreiben und viele sinnige Geschenke.

Von den Persönlichkeiten, mit denen Diesterweg in Berlin verkehrte, sind vor allen zu nennen die Provinzial-Schulräthe Lange und Schulz, Stadtschulrath Reichhelm, Bischof Roß, Oberhofprediger Strauß und der Arzt Dr. Paetsch. Auch mit Schleiermacher, den er sehr schätzte und dessen Predigten er mit Vorliebe besuchte, war er bekannt.[26] Ferner pflog er mit dem Buchhändler Enslin, dem er verwandt war, freundschaftlichen Verkehr. Die genannten Beziehungen gestalteten sich theilweise zu Familienfreundschaften und trugen als solche den Charakter großer Herzlichkeit.

Der Grundzug des Lebens in der Diesterweg'schen Familie selbst erlitt durch die Veränderung des Wohnortes keine Veränderung; in Aeußerlichkeiten mußten der Großstadt wohl gewisse Concessionen gemacht werden, aber der Geist, der die Eltern miteinander und mit den Kindern verband, blieb der alte. Die Familie lebte einfach und sparsam, wie es schon die nicht glänzenden Einkünfte geboten; doch wurde zur Uebung einer vom Rheine her gewohnten Gastfreundschaft sowie für eine sorgfältige Ausbildung der Kinder mit den Mitteln niemals gekargt.[27] Edlen Genuß gewährten häufig, und oft mit befreundeten Familien gemeinsam unternommene Fahrten in die freie Natur. Bei solchen Gelegenheiten wurde Diesterweg Kind mit den Kindern, nahm persönlich

---

[26]) Der Todestag Schleiermacher's war ihm ein Tag ernster, schmerzvollster Trauer. Tief ergriffen nahm er an dem Leichenbegängnisse des großen Theologen Theil.

[27]) Den Unterricht seiner Töchter vertraute Diesterweg einer Institutsvorsteherin, einer Frau v. Lammers an. Es liegt darin ein Beitrag zu seiner Anschauung in der sogenannten Lehrerinnenfrage. Uebrigens war Frau von Lammers eine Auserwählte ihres Geschlechtes. Durch Aufenthalt in fremden Ländern welt- und menschenkundig geworden, fein im Takte und treu in Pflichten, dabei von Diesterweg in schwierigen Fällen vortrefflich berathen, verdiente sie das große Vertrauen, dessen sie sich in den gebildetsten Kreisen Berlins erfreute. Diesterweg pflegte auf sie die Worte Goethe's anzuwenden:

„Willst du genau erfahren, was sich ziemt,
So frage nur bei edlen Frauen an."

an den Spielen dieser Theil und ging dabei in Heiterkeit und Frohsinn auf. Von Zeit zu Zeit wurde den Kindern auch der Besuch eines Theaters gestattet, wobei natürlich mit aller Sorgfalt auf die Eignung der zu besuchenden Vorstellungen geachtet wurde. In Ferienzeiten unternahm Diesterweg gerne längere Reisen, an denen er die heranwachsenden Kinder nach Möglichkeit Theil nehmen ließ.

Als die Söhne nach und nach das Gymnasium verließen und die Universität bezogen, die drei älteren Töchter sich verheirateten, wurde es stiller im Familienkreise. Die Kraft des Mannes konnte sich daher naturgemäß mehr nach außen concentriren und es brach dann auch die Zeit an, in der er, seine ganze gewaltige Persönlichkeit hoch aufrichtend, eine Welt von Feinden in die Schranken rief. Bevor aber der damit anhebende Kampf ihm den „amtlichen Schiffbruch" brachte, hatte er noch die große Freude, eine würdige Feier des 100jährigen Geburtstages Pestalozzi's zu erleben. Diese Feier, begangen am 12. Januar 1845, war sein Werk. 400 Männer nahmen an ihr Theil[28], und als nach Jahresfrist, in dem nachträglich erst richtig festgestellten 100jährigen Geburtsjahre Pestalozzi's, die Feier erneuert wurde, war die Theilnahme nicht geringer. Eine Schrift, von Diesterweg anläßlich dieser Feier verfaßt, warf ein Erträgniß ab, mit dem bald zu Pankow eine Erziehungsanstalt für Waisen, die erste deutsche Pestalozzistiftung, ins Leben gerufen werden konnte. An dieser Anstalt hing das Herz des Mannes mit seltener Liebe.

Die große Theilnahme, welche seitens der Berliner Lehrerschaft der Pestalozzifeier entgegengebracht wurde, kann zweifellos als einen Beweis für den Einfluß Diesterweg's in Berliner Lehrerkreisen gelten. Diesen Einfluß errang er sich theilweise durch unmittelbaren Verkehr mit den Lehrern, durch Organisation ihres Vereinslebens und durch stetige Theilnahme an demselben. Die „pädagogische Gesellschaft", welche den Belehrungs- mit dem Gesellungszweck verband, wurde durch sein Zuthun schon im Jahre 1832 gegründet. 1840 schuf er den „jüngern Berlinischen Lehrerverein", der, meist aus Schülern von ihm bestehend, die

[28]) Noch nach sechs Jahren wirkte der Eindruck des Festes auf Diesterweg nach. Er sagt in einer Rückerinnerung: „Ich habe weder vorher noch nachher etwas Aehnliches erlebt; eine solche Innigkeit der Freude und Gemeinschaft, eine solche Höhe der Begeisterung, die Alle ergriffen hatte! Viele Lehrerfreunde und sogenannte „Literaten" hatten sich uns angeschlossen. Den vorbereitenden Festreden folgten bei und nach der Tafel allerhand unvorbereitete Anregungen, Toaste und Reden, welche die Festfreude bis zum höchsten Grade steigerten. Ich befand mich in einer Stimmung, daß ich die ganze Welt hätte umarmen mögen, ja, ich hätte den Teufel umarmt, wenn er da gewesen; „die Hölle soll nicht mehr sein!" Das war mein Gefühl."

berufliche, zumal die didaktische Fortbildung des Standes bezweckte. Der „ältere Berlinische Lehrerverein", welcher im Jahre 1813 gegründet war, wurde von ihm zeitgemäß reformirt. In allen diesen Vereinen wirkte er im besten Sinne belebend und bildend. Auch einem vierten Verein, der 1841 als „geselliger Lehrerverein" entstand und sein Bestehen durch wöchentliche Zusammenkünfte der Mitglieder gegenüber den monatlichen Sitzungen der anderen Vereine rechtfertigte, schenkte er die lebhafteste Theilnahme. In einem 1842 unternommenen Versuche, die Lehrer der Provinz Brandenburg zu verbinden, fand er sich durch die Behörde gehindert — ein Symptom geheimer Gegnerschaft.[29]

Diese Gegnerschaft, deren eigentliche Träger und Nährer verborgen blieben, kann bei der Welt- und Lebensanschauung Diesterweg's nicht befremden. Mit dem kritischen Blicke, der ihm eigen war, mußte er nothwendiger Weise zu einer Auffassung des Christenthums gelangen, die der damals, und auch heute noch, herrschenden traditionellen Auffassung zuwider lief. Das Christenthum war ihm nicht die im theologischen Sinne gefaßte erlösende Macht, er legte demselben vielmehr im Sinne des Historikers eine civilisirende Mission bei.[30] Als ein Christ, der er war, und als den er sich jederzeit bekannte, konnte er das theologische Christenthum daher nicht zur Grundlage seiner pädagogischen Lebensarbeit machen. Er sah in dem zu erziehenden Menschen nicht ein in Sünden befangenes Wesen, die Erziehung lag für ihn nicht in dem Unterdrücken, Abtödten und Ausscheiden angeborener Fehler, er erkannte sie im Gegentheil in einer mit sorgfältiger Bewahrung verbun-

---

[29]) Seine Ansicht über Lehrervereine liegt in folgenden Worten: „Ich kann mir keinen Lehrer denken, der, von aller Gemeinschaft mit seinen Standesgenossen getrennt, dennoch ein glücklicher Lehrer wäre. Ich wenigstens gebe einen solchen auf; ich gebe ihn als Lehrer, d. h. als strebenden Menschen auf."

[30]) Die Worte, mit denen der Heiland selbst sein Werk und seine Aufgabe vor den Jüngern des Johannes bezeichnete, deutete er mit Schleiermacher civilisatorisch also:

Wenn lang genährte Vorurtheile endlich zu schwinden anfangen — die Blinden sehen.

Wenn gelähmte Kräfte sich neu beleben — die Lahmen gehen.

Wenn das sittliche Verderben erkannt und tief empfunden wird — die Aussätzigen werden rein.

Wenn tausendmal verkündigte, aber immer überhörte ernste Wahrheiten endlich Eingang finden — die Tauben hören.

Wenn das Veraltete und Abgestorbene einem neuen frischen Leben Platz macht — die Todten stehen auf.

Wenn die ewigen Rechte des Menschen in Jedem, auch dem Aermsten, erkannt und geehrt werden, und so eine Kraft von unten nach oben, das ganze Volk begeisternd, durchdringt — den Armen wird das Evangelium gepredigt.

denen planvollen Entwicklung vorhandener Anlagen. Da nun seine ganze Persönlichkeit ihn zu einem auserlesenen Rüstzeug stempelte, für diese Ansicht zu wirken und den Lehrstand auf seine Seite zu bringen, so war es begreiflich, daß man auf ihn hielt und bei Zeiten begann, ihm die Grube zu graben.

Unter dem Virgil'schen Motto: Infandum renovare dolorem! hat er seine Leidensgeschichte in dem „Pädagogischen Jahrbuch für 1851" ausführlich mitgetheilt. Die ersten Spuren einer Verstimmung der Behörden fand er im Jahre 1832. Es wurde ihm schon damals vom Ministerium eingeschärft, „religiöse Streitfragen nicht vor die Seminaristen zu bringen und alle Einseitigkeiten in religiöser Beziehung zu vermeiden". Die Unterbehörde, welche ihm diese Mahnung zuzustellen hatte, fügte derselben noch hinzu, daß er sich hüten möge, „über kirchliche Verhältnisse und Gegenstände des religiösen Glaubens Ansichten auszusprechen, welche Anstoß und Besorgnisse erregen oder einer ungünstigen Stimmung über das (Berliner) Seminar Nahrung geben könnten". Im Bewußtsein, solche Mahnungen durch sein Wirken nicht verdient zu haben, fiel es ihm nicht schwer, sie schweigend hinzunehmen.

Zu derselben Zeit, als die eben erwähnte Mahnung an ihn erging, wurde er auch von einem Mitgliede des Ministeriums mündlich befragt, ob es wahr sei, daß er bei Gelegenheit der Feier seines Geburtstages der Kirche ein Pereat gebracht habe. Selbstverständlich lag dieser seltsamen Anfrage eine Verleumdung zu Grunde. Die erwähnte Geburtstagsfeier, bei der Diesterweg, rheinischer Gewohnheit folgend, die Lehrer und Zöglinge des Seminars zu einem Glase Wein um sich versammelt hatte, verlief ganz harmlos. Einzelne Wünsche, die dabei bezüglich der Stellung der Schule zu Tage traten, hatten einen Denuncianten das erwähnte Pereat erfinden lassen.

Nach diesem ersten Wetterleuchten verflossen mehrere Jahre, in denen Diesterweg unbehelligt seiner beruflichen Aufgabe leben konnte. 1839 gerieth er in einen Conflict mit dem Schulrath Schulz, mit dem er, trotz vielfacher Verschiedenheit der Ansichten, bisher immer friedlich ausgekommen war. Schulz war ein Mann mit vielen guten Eigenschaften, doch fehlte es ihm an der nöthigen Selbstbeherrschung, um einer vorgefaßten hinfälligen Meinung zu entsagen. So sah er es ungern, daß sich Juden als Hospitanten im Seminar einfanden, und als Diesterweg in diesem Punkte anderer Ansicht war und jüdische Gäste gerne empfing —

aus den besten Gründen[31] — zeigte er sich sehr verstimmt. Auch für die Ansicht, daß Männer mit academischer Bildung sich besser zu Seminarlehrern eignen als Elementarlehrer, die von der Pike auf gedient haben,[32] sowie für die Neigung, bleibende Gehaltserhöhungen durch Gratificationen zu ersetzen, fand er bei Diesterweg kein Verständniß. Das Verhältniß zwischen beiden Männern wurde nach und nach so peinlich, daß Diesterweg endlich den Minister v. Altenstein ersuchte, das Referat über die Seminarangelegenheiten, das bisher in den Händen des Herrn Schulz gelegen hatte, an den Schulrath Lange zu übertragen. Der Minister entsprach dieser Bitte, Schulz trat zurück, aber mit Groll im Herzen.

Nun kam das Jahr 1840. Der König Friedrich Wilhelm III war gestorben, der erleuchtete Minister v. Altenstein hatte dem Herrn Eichhorn Platz gemacht; mit den Menschen änderten sich die Verhältnisse. Am 26. September des genannten Jahres erhielt Diesterweg eine schriftliche Verwarnung. Sie ging vom Ministerium aus, tadelte seine schriftstellerische Thätigkeit und wurde ihm durch den Oberpräsidenten der Provinz Brandenburg zugestellt. Er erwiderte, freimüthig, männlich. 1842 wurde er auf Befehl des Ministers Eichhorn mündlich vor dem Schulkollegium verwarnt, 1844 desgleichen; 1845 erhielt er eine schriftliche Aufforderung, sich über einige bei einem Festmahle gethane Aeußerungen auszusprechen. Er kam der Aufforderung mit gewohntem Freimuth nach, erhielt jedoch noch in demselben Jahre auf Befehl des Ministers Eichhorn eine „nachdrückliche Zurechtweisung", die er ohne Säumen mit einer von männlicher Gesinnung durchprägten „Erklärung" beantwortete.[33]

---

31) „Nur so — sagt er in der Geschichte seines amtlichen Schiffbruchs — konnten sie zugelassen werden, eigentliche Zöglinge konnten sie nicht werden. . . . Dazu kam, daß ich durch sie meine christlichen, durch die Orthodoxie oft verschrobenen Zöglinge praktisch Toleranz und Menschenachtung lehrte. Natürlich behandelte ich alle gleich. Dadurch lernten sie sehr Wichtiges, und zwar durch Anderes als durch Worte."

32) In dem Votum, welches Diesterweg über den Organisationsplan des Wiener Pädagogiums abgab, sagt er: „Durchgebildete, in der Praxis der Schulthätigkeit bewährte Schulmänner sind die an Lehranstalten der Seminarien und der Fortbildungsanstalten für Lehrer zu berufende Personen." Gleiche Wahl wollte er für die Seminarien selbst getroffen wissen.

33) „Ja — sagte er — nach jedem Rencontre nahm ich mir vor, „mich zu bessern", aber leider, wenn ich wieder in meinen Anschauungs- und Gedankenkreis zurückgekehrt war, waren auch die aus Liebe zum Frieden und aus Neigung zu loyalem Wirken gefaßten „guten Vorsätze" wieder verschwunden. Der — wie ich anfangs dunkel, nach und nach aber immer klarer, zuletzt in sonnenheller Deutlichkeit wahrnahm — schlechte Vorsatz, mein Gewissen in das Hotel des hohen Un-

Da sein Muth nicht zu brechen, ein Grund zu seiner Verurtheilung nicht zu erspähen war, griff man zu einem andern Mittel: der Schulrath Schulz erhielt wieder die Inspection des Seminars. Die damit geschaffene Lage ließ Diesterweg anfangs an eine freiwillige Amtsentsagung denken, bei reiflicher Ueberlegung sagte er sich jedoch, daß es feige und unverantwortlich sei, das Feld zu räumen; er blieb, die Gegner sahen sich also noch nicht am Ziel. Nun wurde versucht, auf dem Wege einer Specialuntersuchung des Seminars andere Angriffspunkte zu entdecken. Der Schulrath Schulz lehnte die Theilnahme an dieser Untersuchung ab, sie wurde daher einem Consistorialrath Striez und einem Geheimrath Stubenrauch übertragen. Die beiden Männer gaben sich Mühe, die gewünschten Gebrechen im Seminar zu entdecken, aber sie fanden nichts. Als sie mit dem Untersuchen fertig waren, gab Diesterweg zu Protocoll, daß, wenn seine Art, die Anstalt zu dirigiren, den Behörden zum Anstoß gereiche, er bereit sei, die Leitung derselben abzugeben und sich mit den Functionen eines bloßen Lehrers derselben zu begnügen. Begierig wurde diese Erklärung, das einzige vielleicht brauchbare Ergebniß der Untersuchung, verzeichnet.[34]

Im Februar 1847, reichlich sechs Monate nach der erwähnten Untersuchung, wurde Diesterweg vor den Oberpräsidenten der Provinz Brandenburg, einen Herrn v. Meding beschieden. Er fand hier auch seine beiden Untersuchungsrichter. Herr v. Meding theilte ihm zunächst mit, daß man sein Anerbieten, die Director- mit einer Lehrerstelle am Seminar zu vertauschen, nicht annehmbar befunden habe. Darauf be-

---

terrichtsministeriums oder in die Räume des grünen Tisches des hochlöblichen Schulcollegiums zu verlegen, schug jedesmal fehl. Ich brauchte nur meine Seminaristen anzusehen oder die Lage der Lehrer zu bedenken und — das Gewissen klopfte wieder in der eigenen Brust. Wer „sich des rechten Weges wohl bewußt ist", bedarf keines Beichtvaters, und keines Gewissenrathes. Ein solcher wird zu einem schwankenden Rohr. Selbst aber ist der Mann. — Mich trieb eine unwiderstehliche Macht. Ich mußte mein Schicksal erfüllen."

[33]) Seine Beobachtungen bei Vorlage des nach der Untersuchung dem Lehrkörper des Seminars vorgelegten Schlußprotocolls legt Diesterweg folgendermaßen dar: „Die Verlegenheit (der Herren Striez und Stubenrauch nämlich) that sich kund in Miene und Stimme. Malerisch war sie abgeprägt in dem Gesichte des guten Herrn Stubenrauch. Und ihnen gegenüber die Lehrer, meine Lehrer — ich empfand es mit Stolz, in der höchsten Unbefangenheit, überall mit dem Ausdruck der Wahrheitsliebe und der Gewissensruhe, die nur das Bewußtsein erfüllter schwerer Pflichten ertheilt. Die gekommen waren, um zu untersuchen, eventuell anzuklagen, hatten die Miene der Angeklagten, und die untersucht worden waren, trugen den Ausdruck, als wären sie die Herrschenden und Befehlenden. So wie hier, so muß es überall ergehen, wenn die Polizei Spitzbuben sucht, wo nur rechtschaffene Leute zu finden sind."

gann Herr Striez, Diesterweg socialistisch-communistischer und demagogischer Tendenzen zu beschuldigen.[35] Diesterweg protestirte und forderte vom Gegner Belege, er wurde vom Oberpräsidenten jedoch zur Ruhe und auf das Ende verwiesen. Dieses Ende bestand darin, daß man ihm das Anerbieten machte, seine Stelle als Seminardirector zurückzulegen und dafür die Stelle eines Vorstehers am Berliner Blinden-Institut anzunehmen. Um diesem Anerbieten zur Annahme zu verhelfen, wurde die letztgenannte Stelle als eine überaus angenehme geschildert, daneben wurde die amtliche Thätigkeit und das Geschick Diesterwegs — mehr gerecht als consequent — gelobt, ihm aber auch eine gefährliche Disciplinaruntersuchung in Aussicht gestellt, falls er sich nicht willig erweise. Trotz alledem wollte er sich nicht lebendig begraben lassen, nach achttägiger Bedenkzeit wies er die Stelle am Blinden-Institut zurück.

Die Sache ihrem Ende entgegenzuführen, überwand er sich endlich, eine Audienz beim Minister Eichhorn zu nehmen. Er erfuhr hier, daß bereits beschlossen sei, ihn aus dem Amte zu entfernen; er könne dafür immerhin seine Bedingungen stellen, allein die Entlassung selbst sei nicht mehr abzuwenden. Diese Sprache war wenigstens klar.[36] Der ewigen Reibereien müde, erklärte denn auch Diesterweg, daß er bereit sei, aus seinem Amte zu scheiden, aber seine Entlassung müsse erstens ohne Beeinträchtigung seiner Ehre erfolgen, und weil er sich nichts habe zu

---

[35]) Diese Beschuldigungen, auf die man immer wieder zurückkam, suchte man vor allen Dingen aus seinen Aufsätzen über die „Lebensfragen der Civilisation" zu begründen. Daß Diesterweg sich mit der socialen Frage beschäftigte, war nicht nur seiner Natur, es war seiner Pflicht gemäß. Er hatte ein Herz für das Volk und wollte das Wohl des Volkes fördern; er war Pädagog und mußte als solcher die Zustände beleuchten, welche auf jede pädagogische Wirksamkeit mächtig influenciren. „Der Trieb zur Beschäftigung mit der socialen Frage — sagt er selbst — war ein humaner. Mein menschliches Gefühl wurde erregt, wenn ich die Lage der untern Klassen, besonders der Fabriksarbeiter, betrachtete. Weiter bezweckte ich mit jenen Aufsätzen nichts, als auf diesen wunden Fleck an dem Staatskörper aufmerksam zu machen. Sie selbst vollständig zu lösen, konnte ich nicht hoffen. Aber ich konnte mich nicht entbrechen, auf sie hinzuweisen. Dieses ist, im Verein mit vielen Gleichgesinnten, vollständig gelungen. Die socialen Fragen sind zu Tagesfragen geworden." — Und heute? Das Bestreben, jene Fragen niederzuhalten, sie todtzuschweigen, statt an ihrer vernünftigen Lösung mit aller Kraft zu arbeiten, hat vieles beigetragen, Zustände zu zeitigen, die gewitterschwül und -schwanger auf den Nationen lasten.

[36]) Ueber diese Audienz bemerkt Diesterweg: „Ich verließ dieselbe mit mehr Achtung, als womit ich gekommen war. Der Herr Minister war offen und entschieden. Dies weckte auch in mir die Offenheit. Als ich eine halbe Stunde mit ihm gesprochen, ergriff er meine Hand und sagte, er bedauere, mich nicht früher kennen gelernt zu haben, dann wäre es wohl so weit nicht gekommen; dieses Weitgekommensein bestehe darin, daß beschlossen worden, mich aus dem Amte zu entfernen."

Schulden kommen lassen, dürfe zweitens auch sein Gehalt nicht geschmälert werden. [37]

Und so geschah es. Im Juli 1847 wurde der Seminardirector Adolph Diesterweg in Berlin mit Belassung seines Gehaltes außer Dienst gestellt. [38] Gleichzeitig wurde ihm ein ansehnliches Reisegeld angewiesen, damit er Pestalozzi-Stiftungen besuchen könne. Ihn aber nicht ganz aus der Gewalt zu verlieren, hatte man in sein Entlassungsdecret die Klausel geschaltet, daß er verbunden sei, ein seinen Kräften und Verhältnissen entsprechendes Amt, das ihm etwa angeboten werden möchte, anzunehmen.

Was sollte er nun beginnen? Sich einem anderen Berufe widmen? Anfangs dachte er daran, aber es blieb bei dem flüchtigen Gedanken. Hatte einst der 58jährige Pestalozzi den Entschluß gefaßt: Ich will Schulmeister werden — so konnte er, der nun fast in demselben Alter stand, bei ruhiger Ueberlegung doch zu keinem andern Entschlusse kommen, als zu dem: Ich will Lehrer bleiben. Und er ist es geblieben bis zu seinem letzten Stündlein. Das gewaltige Jahr 1848 brachte ihm sogar die Hoffnung, reactivirt zu werden. Der damalige preußische Minister Graf v. Schwerin erinnerte sich seiner und beauftragte ihn mit einer Arbeit für ein Unterrichtsgesetz; doch ehe die Arbeit vollendet war, trat der Minister zurück. Der neue Minister, Rodbertus, nahm ihn ebenfalls in Anspruch und ertheilte ihm verschiedene „vorläufige" Aufträge. Allein nach acht Tagen hatten die Ereignisse auch diesen Minister hinweggefegt. Da schwanden die Hoffnungen Diesterweg's. Im Frühling des Jahres 1849 bot ihm der Minister v. Ladenberg die Stelle eines Schulrathes in Marienwerder an. Die unbekannten Verhältnisse der fernen Provinz ließen ihn ein ersprießliches Wirken nicht hoffen, er lehnte das Anerbieten ab.

Im Jahre 1850 strich ihm die zweite Kammer auch das Gehalt. Es stand im Budget als Gehalt eines „früheren Seminardirectors" auf

---

[37]) Mit dieser Nachgiebigkeit beging er, wie er später sagt, „wahrscheinlich einen groben, freilich entschuldbaren Fehler. Ich hätte erklären sollen, ich werde ohne Untersuchung, Criminal- oder Disciplinaruntersuchung, ohne Urtel und Rechtsspruch nicht weichen. Aber wer kennt das Heer der Gesetze? . . . Dazu kam das Gefühl nicht blos eines Anfanges des Mürbewerdens, sondern eines vollständigen geistigen Marasmus, und die Besorgniß, daß in meinem Gemüthe der Rest der „Milch der frommen Denkart in gährend Drachengift verwandelt werden könne".

[38]) Bei dem Scheiden aus dem Amte wurde ihm von ehemaligen Schülern eine Adresse überreicht, die innige Liebe und Dankbarkeit eingegeben hatte. Mit anderen Ovationen bat er ihn zu verschonen; er fürchtete seinem Schmerzgefühle zu erliegen."

dem ordinären und nicht auf dem Pensionsetat. Hat der betreffende Beamte sich etwas zu Schulden kommen lassen — so schloß man — dann wäre er zu bestrafen oder zu pensioniren gewesen, hat er nichts verbrochen, dann hätte man ihn im Amte belassen oder pensioniren müssen. Die Argumentation war unanfechtbar, aber Diesterweg war ihr Opfer. Zwar suchte der Minister v. Ladenberg ihm noch zu helfen, indem er ihm eine Schulrathsstelle zu Köslin in Hinterpommern anbot, als aber Diesterweg diese Stelle ebenso und aus denselben Gründen wie früher jene in Marienwerder ausschlug, da war seine Pensionirung unvermeidlich geworden. Dieselbe erfolgte im Juli 1850. Damit war der unfreiwillige Ruhestand besiegelt, der amtliche Schiffbruch entschieden.

Ein starker, zur Arbeit prädestinirter Geist läßt sich zur Unthätigkeit nicht verdammen; er kann unter Umständen aus der gewohnten Bahn gedrängt werden, aber mit der Aenderung der Richtung wird seine Kraft nicht gebrochen. Diesterweg mußte der ihm lieb gewordenen Aufgabe, durch unmittelbaren persönlichen Verkehr mit einem bestimmten Schülerkreise im Dienste der Pädagogik zu wirken, entsagen, so sammelte er denn nun seine Kraft, um sie vollständig als Schriftsteller einzusetzen. Das Mißgeschick, welches über ihn hereingebrochen war, bereitete ihm manche schmerzvolle Stunde, er hat dessen nie ein Hehl gemacht; aber der Schmerz stählte ihn auch. Ledig aller beengenden, fesselnden Rücksichten, führte er fortan doppelt geschärfte Waffen, und wenn man die Wege seines Geistes in seinen „Pädagogischen Jahrbüchern" verfolgt, so wird man ihm unweigerlich alle Attribute eines Helden zugestehen müssen.[39]

---

[39]) „Die ungerechte Verfolgung wirkt heilsam auf das Thun der wirklich großen Menschen. Sie werden verfolgt, ungerecht verfolgt; sie fühlen, hingegeben den Ideen zur Verbesserung irdischer Zustände, tiefst die ihnen widerfahrende Ungerechtigkeit; sie vertiefen sich in ihren Gegenstand und verfolgen ihn nun, da die Welt sich mit ihrer Gunst und ihrem Glücke von ihnen wendet, mit um so größerem, energischerem Eifer. Wer sich durch Widerstand, den er findet, von seinen Gedanken und Strebungen abbringen läßt, war von ihnen nicht erfüllt, nicht von ihnen ganz ergriffen, eine große Kraft wohnte ihm nicht bei, er besaß die Anlage zu einem großen Menschen nicht. Unausbleiblich verhätschelt das Glück Jeden, den es im Schoße trägt. Wer von den Zeitgenossen auf den Händen getragen wird, fühlt sich von der Gegenwart befriedigt; woher sollte ihm der Sporn kommen zu tieferem Nachdenken, zu heldenmüthigen Anstrengungen? Dazu gehört Widerstand, Kampf und Streit, Unglück und Verfolgung, und zwar ungerechte Verfolgung. Die Geschichte aller Zeiten lehrt, daß sie den größten Menschen in reichem Maße geworden; sie allein ist nicht die Ursache ihrer Größe; aber sie gehörte zu den Momenten der Entwicklung ihrer Größe." Diese Worte, die er in einem Aufsatze über „Rousseau" geschrieben, finden auch auf ihn selbst ihre Anwendung.

Von dem ihm bei seinem Abschiede zugesprochenen Reisegelde machte er zunächst Gebrauch, um das „Rauhe Haus" bei Hamburg kennen zu lernen. Es mag ihn dabei der Wunsch geleitet haben, eine der gepriesensten Schöpfungen jener Richtung zu sehen, der zu Liebe er aus dem Amte entfernt worden war. Was er durch jene Reise erfuhr, gewährte ihm Beruhigung und innere Befriedigung über die Arbeit seines eigenen Lebens. Im Herbste desselben Jahres, 1847, finden wir ihn in Gotha, wo er mit vielem geistigen Genuß einer Versammlung deutscher Realschulmänner beiwohnte. Im Februar 1848 gab er, ahnend, was die Zeit in ihrem Schoße barg, sein Votum über den „confessionellen Religionsunterricht" heraus. Wenige Wochen, nachdem die Revolution über Europa hereingebrochen war, beantwortete er öffentlich die vom Rhein her an ihn gestellte Frage: „Was fordert die Zeit?"[40] In demselben Jahre — die Reaction nennt es das Jahr der Schande, spätere Geschlechter werden es als den Morgen der Völkerfreiheit preisen — formulirte er im Vereine mit dreiundzwanzig Abgeordneten der preussischen Nationalversammlung und auf Wunsch derselben jene Forderungen, welche in Betreff der Schule der Verfassungsurkunde einzufügen seien. Die erwähnten Forderungen bildeten sieben Punkte und fanden ein lautes Echo aus allen Provinzen.

Im Sommer des Jahres 1849 begab er sich zum Zweck der Erholung in das Bad Liebenstein. Hier wurde er mit Friedrich Fröbel bekannt und befreundet. Vertieft in ernste Gespräche und unbekümmert um ihre Umgebung gingen sie täglich Arm in Arm spazieren. Da hatten denn wohl die Badegäste ihren Spott über „Eisele und Beisele". Allein der Spott der Leute, die, wie Diesterweg in einem Anfluge von rächendem Humor meinte, gekommen waren, „im Bade verborgene Wunden zu heilen", that ihnen nicht wehe; wohl aber erwuchs der Idee des Kindergartens aus dem Verkehr der beiden Alten die mächtigste Förderung, denn was Diesterweg über Fröbel und seine Bestrebungen im Pädagogischen Jahrbuch für 1851 so wirksam veröffentlichte, war das Product der Liebensteiner Spaziergänge.

---

[40]) Seine Antwort gipfelte in folgenden Thesen: „Sie fordert erstens, daß je mehr Anlaß zu Störung, Unordnung, Gesetzwidrigkeit und Zügellosigkeit vorhanden ist, desto strenger, gewissenhafter, treuer soll der Mann sein; sie fordert vom Lehrer zweitens, daß er eine Erkenntniß der gegenwärtigen Lage habe, in die wir uns hineinversetzt sehen, sowohl in allgemein bürgerlicher, wie in pädagogischer Beziehung; drittens, daß er die ihm zustehenden Rechte zur Entwicklung der Schulsache gebrauche, und endlich viertens, daß die Lehrer in Gemeinschaft für eine vollständige Organisation der Volksschule sorgen sollen."

So wie zu Fröbel, so trat Diesterweg auch zu Middendorf, dem Freunde des ersteren, in nahe Beziehung. Er hat auch Middendorf in seinem „Pädagogischen Jahrbuche“ ein herrliches biographisches Denkmal gesetzt. Gleich innig war sein Verhältniß zu dem Director des Berliner Blindeninstituts, August Zeune, einem hochgebildeten, edlen Charakter.

Im April des Jahres 1850 hielt sich Diesterweg durch 14 Tage in Hamburg auf, vornehmlich um dortige Kindergärten kennen zu lernen. Im August desselben Jahres besuchte er das Seminar in Bautzen, wo Dreßler die von Beneke geschaffene Psychologie, der er ein großes Interesse entgegenbrachte, cultivirte. Wie in Hamburg, so verlebte er auch hier schöne, genußreiche Stunden. Der October sah ihn als Hospitanten in dem Püschel'schen Waisenhause zu Burg, darauf als Gast einer Versammlung von braunschweigischen Lehrern in Wolfenbüttel.

Als Frucht langer geheimer Arbeit erschienen 1855 die bekannten preußischen Regulative. Sie hatten den Zweck, die Erziehung der Jugend unter das Richtmaß kirchlicher Dogmen zu stellen; darum zielten sie einerseits auf Vermehrung des religiösen oder vielmehr kirchlichen Lernstoffes, andererseits auf Einschränkung aller formalbildenden Disciplinen in den Volksschulen. Ihre Tendenz lief der Entwicklungsfreiheit, die Diesterweg auf sein Panier geschrieben hatte, schnurstracks zuwider und mußte ihn daher nothwendigerweise auf den Plan bringen. Er vertrat seinen Standpunkt theils in eigenen, für den speciellen Zweck verfaßten Schriften, theils im „Pädagogischen Jahrbuch“ und in den „Rheinischen Blättern“. Daß die Regulative niemals zu vollem Leben durchdringen konnten, sondern an dem passiven Widerstande des preußischen Lehrerstandes dahinsiechten, bis der Geist der deutschen Nation sie vollends abschüttelte und verdrängte, daran hat Diesterweg einen hervorragenden, unter den Pädagogen Deutschlands sicher den hervorragendsten Antheil.

Diesterweg war, wie wir gesehen haben, ein rechter Familienvater. Als er noch im Amte stand, waren die Stunden, welche ihm für die Seinen übrig blieben, gemessen, nach seiner Entlassung aber konnte er sich ganz in und auf sein Haus zurückziehen. Seine Kinder waren mittlerweile herangewachsen. Die beiden ältesten Söhne studirten, der dritte widmete sich dem Buchhandel. Es ist begreiflich, daß die gewaltige Erregung der Gemüther im Jahre 1848 sich auch ihrer bemächtigte. Allein Diesterweg verstand es, sie von unbedachten Schritten zurückzuhalten. Dem ältesten Sohn bot sich Gelegenheit, als Arzt den Feldzug nach Schleswig mitzumachen und so dem allgemeinen Interesse zu dienen; den zweiten Sohn sandte Diesterweg zur Vollendung seiner

Studien nach Prag, hier war er der politischen Aufregung, die in Deutschland herrschte, entrückt und konnte ungestört seiner Ausbildung obliegen.

1849 unternahm Diesterweg mit seiner kranken Frau, seinem zweiten Sohne und einer Tochter die schon erwähnte Reise nach Liebenstein. 1851 und 1855 verheirateten sich seine beiden ältesten Söhne. Der eine verließ Berlin und ließ sich bei Magdeburg nieder, der andere blieb zwar in der heimatlichen Stadt, doch war er durch seinen ärztlichen Beruf sehr in Anspruch genommen und konnte nur wenig mit den Eltern verkehren. Als nun auch der jüngste seine Lehrjahre vollendet hatte und in einem Geschäfte zu Frankfurt am Main Unterkommen fand, da fühlte sich Diesterweg sehr verlassen. Von allen Kindern waren jetzt nur noch zwei Töchter bei ihm. Freundlicher gestaltete sich seine Lage in etwas dadurch, daß sein Schwiegersohn, der Seminardirector Thilo, 1853 nach Berlin versetzt wurde, wodurch Diesterweg mit einer muntern Schar von Enkelkindern umgeben ward. In manchem Stündchen suchte und fand er auch Erholung und Vergnügen in der Pflege seiner Singvögel. Außerdem gewährte ihm das Rauchen, das er leidenschaftlich liebte, in seiner Einsamkeit Befriedigung. 1856 und 57 mußte seine kränkelnde Frau die Bäder Wiesbadens gebrauchen. Er begleitete sie und fand den Aufenthalt in Wiesbaden so angenehm, daß er den Gedanken faßte, sich dauernd in diesem schönen Orte niederzulassen. Hier war es auch, wo er mit den Pädagogen Mager und Seebode zusammentraf und innig befreundet wurde. Die Uebersiedlung nach Wiesbaden blieb indessen Project, äußere Umstände machten sie unausführbar. Umso lebendiger aber lebte dafür der Wunsch in Diesterweg's Seele auf, das Innere Berlins zu verlassen und vor dem Thore Wohnung zu nehmen.

1857, da gerade fünfundzwanzig Jahre nach seiner Ankunft in Berlin verflossen waren, überreichten ihm ehemalige Schüler eine Adresse sowie ein Geldgeschenk für die Pestalozzi-Stiftung in Pankow. Es wurde mit diesem Acte eine gemüthliche Zusammenkunft verbunden, in der sich die Liebe, die Lehrer und Schüler verknüpfte, gar herzlich offenbarte.

Im Frühlinge 1858 bezog die Familie eine andere, an der Peripherie der Stadt gelegene Wohnung. Da gab es Sonne, Luft und freundliches Grün, Diesterweg konnte nun wieder mit der freien Natur des Umganges pflegen. Er lebte neu auf, mit ihm die Seinigen, schöne Tage kehrten wieder. Da fällt urplötzlich ein düsteres Ereigniß in den frohen Kreis: die eine der bei den Eltern lebenden Töchter stürzt sich, von dem Dämon der Melancholie erfaßt, bei Potsdam in die Havel in

den Tod. Ein furchtbarer Schlag für die bejahrten Eltern. Die Erschütterung in der Seele Diesterweg's machte nur schwer einer ruhigen und gefaßten Stimmung Platz.[41]

Im December desselben Jahres, da ihm die Vorsehung diese starke Prüfung auferlegte, wurde er zur großen Freude der preußischen Lehrerschaft zum Abgeordneten für Berlin gewählt. Er stand natürlich zur Fortschrittspartei und nahm an allen Kämpfen, die das Abgeordnetenhaus für die Sache des Volkes zu führen hatte, ehrenvollen Antheil. Die Aufgabe eines Volksvertreters war für ihn, der sie ernst nahm und den die Last des Alters nachgerade auch zu drücken begann, keine leichte, gleichwohl behielt er das Mandat, das ihm das dankbare Volk stets wieder erneuerte.[42]

Da er der Unterrichtscommission des Abgeordnetenhauses angehörte, so beauftragten ihn die Lehrer von allen Seiten mit der Entgegennahme und Weiterbeförderung sowie Vertretung von Petitionen. Das gab nun zwar viel Arbeit, doch brachte die angestrengte Beschäftigung auch eine heilsame Ablenkung der Gedanken von jenem schmerzlichen Familienereignisse, das ihn so tief beugte. Wenn ihn die Pflichten des Abgeordneten nicht in Anspruch nahmen, gab er sich mit Eifer literarischen Arbeiten hin. Zeitweilig machte er auch Spaziergänge und kam mit gleichgesinnten Männern in dem sogenannten „Moritzhofe" zur Besprechung der politischen Vorgänge und wissenschaftlichen Erscheinungen zusammen. An diesen Zusammenkünften betheiligten sich außer ihm namentlichen Dr. Kalisch, Redacteur der Nationalzeitung, seine beiden Collegen

---

[41]) In einem Schreiben Diesterweg's an einen Schüler und Freund, der ihm seine Theilnahme ausgesprochen hatte, heißt es: „Dank, lieber Diedrichs, für Ihre Theilnahme an dem erschütternden Ereigniß, das uns am 20. October betroffen. Sie hat nun die Ruhe gefunden, die ihr das Leben versagte. Ihr Herz war rein und gut, es schlug warm für die Ihrigen und — besonders für die Armen, die sie in ihren Räumen aufsuchte. Von der Natur übrigens nicht begünstigt und in der Hoffnung, in einem Andern die Erwiderung ihres — ich möchte sagen — allzu liebebedürftigen Herzens zu finden, nicht glücklich, erlag sie der furchtbaren Krankheit, welche Melancholie heißt. Wir bewahren ihr ein durch nichts getrübtes, liebevolles Andenken und theilen ihren Wunsch und ihre Hoffnung, sie in einem „besseren Leben" wiederzusehen. . . ."

[42]) An einen Freund in Dresden schrieb er: „Aus Furcht bin ich Abgeordneter geblieben, aus Furcht vor den Lehrern. Käme das Unterrichtsgesetz zum Vorschein, so hätte ich hören müssen: „Seht Ihr, jetzt, wo es gilt, macht sich der Mensch aus dem Staube!" Mit diesem Renommé möchte ich doch nicht in die Grube fahren, ich bleibe daher wider Willen und Sie kennen mich zu gut, als daß Sie glauben könnten, ich habe an dem parlamentarischen Debattiren meine Freude. Nichts weniger als das. Aber ich reite nur das Schulpferd gern, und das soll mir treu bleiben und ich ihm, bis zum Feierabend."

Dr. Matthäi und Dr. Michaelis, Professor Kalisch, v. Herford, General Lehmann, Berthold Auerbach. Während der beiden Monate Juli und August löste sich dieser Kreis, der „Montagsklub", auf, die einzelnen Mitglieder begaben sich dann meistens auf Reisen. So ging Diesterweg 1859 in die Schweiz, desgleichen 1860, 61 und 63. Rüstig und unermüdlich durchwanderte er dabei Thäler, bestieg Berge, und wenn man sich dieser Ausdauer des Alten wunderte, pflegte er zu sagen: „Unter hundert Jahren thu' ich's nicht."

Am 11. April 1864 war der 50jährige Hochzeitstag Diesterweg's. Sich allen Ovationen zu entziehen, begab er sich mit Gattin und Tochter in das Pfarrhaus nach Domersleben, wo seine Emilie als Hausfrau waltete. Im folgenden Jahre, und zwar am 29. October war sein 75. Geburtstag. Die Lehrer Deutschlands ließen es sich nicht nehmen, ihrem Vater Diesterweg einen glänzenden Ehrentag zu bereiten. Wohl hatte er sich auch diesmal bei seiner Tochter verborgen, doch konnte er nicht hindern, daß ihm treue Liebe von allen Seiten Geschenke und Adressen darbrachte. — Eine Beschreibung dieses Tages liegt indessen außerhalb der Aufgabe dieser Zeilen.

Das folgende, in politischer Beziehung so ereignißreiche Jahr 1866 enthielt den Mark- und Grenzstein seines arbeits- und schicksalreichen Lebens. Die drohenden Anzeichen eines Krieges zwischen Preußen und Oesterreich beängstigten ihn. Er mochte an den Eintritt der Katastrophe lange nicht glauben und hoffte bis zum letzten Augenblick auf die Erhaltung des Friedens. Als der Gang der Ereignisse ihm endlich jede Hoffnung geraubt hatte, begab er sich — es war am 18. Juni — in den Moritzhof, um mit seinen Gesinnungsgenossen die Lage zu besprechen. Beruhigt kehrte er wieder heim. Aber da er in den Kreis seiner Familie trat, fand er seine Gattin todtenbleich auf dem Sopha sitzen, und den ältesten Sohn damit beschäftigt, ihr einen Verband um den Arm zu legen. Sie hatte sich letzteren in Folge eines unglücklichen Falles gebrochen. Trotz des hohen Alters der Kranken war alle Hoffnung auf eine glückliche Heilung vorhanden. Da wurde sie von der Cholera befallen und schon am 27. Juni erlöste sie der Tod von ihren Leiden.

Ein Bild des Kummers, fast gebrochen, stand der Greis am Grabe seiner Gattin. Als ihm am 3. Juli abermals das Mandat eines Abgeordneten ertheilt wurde, baten ihn die Kinder, sich zu schonen und jeder weiteren politischen Thätigkeit zu entsagen. Aber der starke Geist blitzte plötzlich wieder in ihm auf. Er erklärte: „Nein, Kinder, das kann ich nicht, ich werde das Mandat annehmen. Für das allgemeine Beste zu wirken, so lange sich die Gelegenheit bietet, ist die heiligste

Pflicht jedes ehrenhaften Mannes, ich werde mich ihr nicht entziehen." Am 4. Juli kam die Kunde von dem Ausfall der Schlacht bei Königgrätz nach Berlin. Sie regte ihn wie begreiflich gewaltig auf und ließ ihn seine Schwäche und Hinfälligkeit ganz vergessen. Am folgenden Tage, gegen Abend, begann er über Unwohlsein zu klagen. Die Symptome jener furchtbaren Krankheit, welche seine Gattin dahingerafft hatte, stellten sich ein. Am 6. um 2 Uhr Nachmittags gaben seine tief erschütterten Kinder jede Hoffnung auf die Erhaltung des Vaters auf. Seine Züge veränderten sich, die Stimme verlor ihren Klang, fast tonlos sprach er: „Kinder, es geht zu Ende ..... Trauert doch nicht um mich, ich komme ja wieder zu eurer Mutter." Eine Weile darauf streckte er seinen Kindern die Hände entgegen, und mit den leise gehauchten Worten: „Ich segne euch", schien das Leben zu entfliehen. Es war nicht so, noch 18 Stunden lang mußte er mit dem Tode ringen. Am Morgen des 7. Juli, es war ein Sonnabend, öffneten sich die lange geschlossenen Augen noch einmal; ein Strahl der Morgensonne, die er so sehr geliebt, fiel hinein, dann war's vollbracht.

Am 10. Juli bestatteten sie den Leichnam auf dem Matthäi-Friedhofe. Fast alle Stände waren bei diesem traurig-ernsten Acte vertreten. Der Prediger Müllensiefen hielt die Leichenrede, und feierliche Choral-Accorde hallten die tiefe Trauer der das Grab Umstehenden wider. Das Haus, in welchem er die letzten Jahre seines Lebens geweilt hatte, schmückte dankbare Liebe mit einer marmornen Gedenktafel,[43] auf seinen Grabhügel setzte die deutsche Lehrerschaft seine Büste, aus Erz gegossen, ruhend auf granitnem Sockel.[44]

* * *

Der Grundzug in dem Wesen des Menschen Diesterweg war die Liebe zur Wahrheit. Diese Liebe ist es, welche aus ihm den Arbeiter, Streiter und Dulder gemacht hat. Bis an sein Ende war er unablässig bemüht, sich selbst zu vervollkommnen, seinen Blick zu erweitern, zu schärfen immer tiefer in die Wahrheit zu dringen. Seine Schriften offenbaren eine umfassende Belesenheit und eine seltene Vertrautheit mit den Ideen und Be-

---

[43]) Dessen Inschrift ist:
In diesem Hause lebte und starb Adolf Diesterweg, geb. am 29. October 1790, gest. am 7. Juli 1866.

[44]) Die Vorderseite des Sockels enthält in goldenen Lettern die Inschrift:
Adolf Diesterweg, geb. den 29. October 1790, gest. den 7. Juli 1866.
Auf der Rückseite liest man die Worte:
Errichtet von seinen Schülern und Freunden.

strebungen aller hervorragenden Geister. Die Wahrheit, für ihn selbst das höchste, das einzig beglückende Gut, in die weitesten Kreise zu tragen, und seine unmittelbaren und mittelbaren Schüler zu gleichem Streben zu begeistern, das war das unveränderliche Ziel seiner ganzen Lebens- und Berufsarbeit. Der ihm immanente Drang zur Wahrheit erfüllt seine Seele mit tiefer Achtung vor allen Pfadfindern auf dem Gebiete des Geistes. Er geht bei Kant, Fichte, Herbart in die Schule und spricht mit dankbarer Anerkennung von ihren Leistungen; er vertieft sich in die Gedankenwelt Beneke's, versenkt sich in die Ideen Fröbel's und macht sich im Kreise der deutschen Lehrer zum Dolmetsch ihrer Bestrebungen; unbeirrt von dem Geschwirre verketzernder Stimmen fördert er aus den Schriften Rousseau's das ewig Wahre und Gute zu Tage und wird nicht müde, den edlen Pestalozzi zu lernen und zu lehren.[45]

Aus der Liebe zur Wahrheit erwächst naturgemäß der Haß gegen jegliche Verkehrtheit, Falschheit und Heuchelei. Darum war Diesterweg zugleich auch der unermüdliche und unfällbare Streiter. Wo die Wahrheit, die klare und heilige, angetastet wurde, flog ihm das Schwert aus der Scheide. Im Kampfe für sie galt ihm kein Ansehen der Person, war ihm Rang und Einfluß des Gegners, Collegenthum und persönliche Freundschaft vollkommen gleichgiltig. Heute schildert er schonungslos das Verderben auf den deutschen Universitäten und fordert damit ein Heer hochangesehener Professoren gegen sich heraus; morgen vernichtet er ebenso rücksichtslos einen reactionären Seminardirector in Königsberg. Seine Polemiken — sie sind zahlreich — offenbaren eine seltene Schärfe des Geistes und frappiren durch Wucht und Kraft der Sprache. Man kann da und dort das Gefühl haben, daß die gebrauchte Waffe zu scharf geschliffen sei, daß sie mit der Sache zu sehr auch die Person treffe; mag sein — aber wer wie Diesterweg ganz in der vertretenen Sache aufgeht, wer von ihr vom Wirbel bis zur Zehe erfüllt und durchdrungen ist, dem ist auch der Gegner mit der Sache Eins, der verschmäht die subtile Scheidung von Mann und Wort, dem ist das Wort der Mann. Damit ist die Schärfe des Polemikers Diesterweg nicht nur psychologisch erklärt, sondern, wie wir denken, auch gerechtfertigt.

Und sein Schwert war gefürchtet! Alle Parteien, die der von ihm vertretenen Richtung abhold waren, trachteten, ihn zu stürzen, denn

---

[45]) In seiner Hochachtung vor wirklichem Verdienst sagt er:

„Es ist zu allen Zeiten das Kennzeichen großer Geister gewesen, mit Hochgefühl zu anderen großern Geistern *hinaufzublicken* und ihr Schüler zu sein; wem keiner als großer Mann — und in Ansichten kann man auch groß sein — erscheint, der ist selbst der Kleinsten einer, und für wen es keine Autorität mehr gibt, der wird sicherlich selbst nie eine."

„er predigte gewaltig, und nicht wie die Schriftgelehrten". Sein Wort, immer treffend und schlagend, war für jeden faßlich und verschaffte ihm unter den Lehrern eine Popularität, wie sie bis zum heutigen Tage kein zweiter deutscher Pädagoge erlangt hat. Den Gegnern war er daher auch „das böse Princip", das sie vernichten, der „unsaubere Geist, der in die Lehrerschaft gefahren war" und den sie austreiben wollten. In ihm sahen sie den Mann, mit dem die moderne Pädagogik stand und fiel — eine Ansicht, die zwar irrthümlich war, für die große Bedeutung Diesterweg's aber ein unzweideutiges Zeugniß ablegt.

Wie ihm die Wahrheitsliebe eine Quelle des Leides geworden, ist in der voranstehenden biographischen Skizze ausreichend dargelegt. Verlassen der eingeschlagenen Bahn, Widerruf geäußerter Ansichten — das wäre für einen Mann von seiner Begabung der Weg zu hohen Auszeichnungen und bedeutenden äußeren Vortheilen gewesen. Daß er keinen Augenblick wankte, um seiner Ueberzeugung willen jedes Ungemach ertrug, selbst das ihm liebgewordene Amt dahingab, das setzt dem Manne die Krone auf.

Als Pädagoge steht Diesterweg in der Reihe der Eklektiker. Er hat kein neues System ersonnen, nicht „Schule gemacht", auch keiner schon bestehenden Schule Kraft und Einfluß geliehen. Der Stand der Volksschullehrer, dem er sein Leben widmete, wäre für solche Bestrebungen auch kein Boden gewesen. Philosophische Pflanzen gedeihen nur dort, wo eine wissenschaftliche Vorbildung ihnen den Acker bereitet hat, eine solche Vorbildung ist durch die Einrichtung der Lehrerseminare aber ausgeschlossen und wird es bleiben. Auch prädestiniren sociale und materielle Verhältnisse den Volksschullehrer zum Eklektiker.

Sehr bedeutend und auch von seinen heftigsten Gegner unbestritten sind die Leistungen Diesterweg's auf dem Gebiete der Methodik und Didaktik. Für den Unterricht in Mathematik und Arithmetik — Fächer, auf die er durch Neigung und Studium vornehmlich hingelenkt wurde — hat er vorzügliche Wege gewiesen. Seine „Himmelskunde" ist noch heute eine Zierde der deutschen Schulliteratur. In ihr hat er seine ganze Kunst entfaltet,[46] — zugleich aber auch durch geharnischte Vorreden ein Heer von Gegnern aufgerüttelt. Wo das Arbeitsfeld für ihn allein zu

[46]) Er sagt: „Die höchste Aufmerksamkeit habe ich in meiner populären Himmelskunde auf die Methode verwandt. Mehr als in diesem Buche habe ich in derselben nicht zu leisten vermocht. Wer meine Unterrichtsweise kennen lernen will, der findet sie am reinsten in diesem Buche. Es ist nicht die von einem System, sondern von einzelnen Thatsachen ausgehende analytisch-heuristische Methode, das Gegentheil der dogmatischen, der ich (wie dem Dogmatismus überhaupt) gram bin."

groß war, da sammelte er bewährte Kräfte, um mit ihnen vereint als Lehrer der Lehrer zu wirken — in seinem „Wegweiser".

Wie fleißig er als pädagogischer Schriftsteller war, lehrt ein Blick auf das weiter unten folgende Verzeichniß seiner Schriften. Dazu sind noch die von ihm herausgegebenen Zeitschriften, die „Rheinischen Blätter" und das „Pädagogische Jahrbuch" in Betracht zu ziehen; was er in diesen veröffentlicht hat, würde allein schon viele Bände füllen. Zu schreiben war ihm ein Bedürfniß, eine Quelle der Erholung nach vollbrachtem Tagewerk. In keiner seiner vielen Schriften finden sich Spuren einer Verflachung; dazu war der von ihm beherrschte Gedankenvorrath zu reich und tief und zu bedeutend die Summe der gereiften Erfahrungen, über die er verfügte. Wie an Bildung überhaupt, so ist er auch als Schriftsteller mit den Jahren gewachsen. In den ersten Jahrgängen der „Rheinischen Blätter" begegnet man hin und wieder noch einem leichten Schwanken des Urtheils, nach und nach aber arbeiten sich die Gedanken zu immer größerer Klarheit und Bestimmtheit heraus. Am prägnantesten denkt und schreibt er im Jahrbuche — der amtliche Schiffbruch hatte seine Sehen geschärft, seine Nerven gestählt.

Seine äußere Erscheinung war die eines schlichten deutschen Mannes. Er war gedrungenen, untersetzten Baues und machte, entsprechend den Emanationen seines Geistes, den Eindruck unverwüstlicher Kraft. Die Stirne war hoch und frei, das Auge geistig belebt. Die Gedankenarbeit hatte ihm zahlreiche Furchen auf die Stirne gedrückt — es mögen wohl auch der „Harmpfoten" darunter gewesen sein. Die festgeschlossenen Lippen und die tiefen Linien an den Mundwinkeln deuteten auf große Energie. Das Kinn trug er glatt rasirt, nur an den Backen gestattete er dem Barte einen bescheidenen Raum. Das Gesicht war nicht schön, aber voll Ausdruck, es war der Spiegel eines männlichen Geistes.

* * *

Die „Rheinischen Blätter", aus denen wir die bedeutendsten der von Diesterweg selbst herrührenden Arbeiten herausgehoben und in der vorliegenden Schrift vereinigt haben, wurden im Jahre 1827 begründet. Sie erschienen zuerst in Schwelm bei Moritz Scherz, und zwar in der Form von Vierteljahrs-Heften. Die äußere Ausstattung war sehr primitiv. Das Papier ein gräuliches Löschpapier, der Druck stellenweise so verschwommen, daß sich die Wörter auch bei dem besten Willen nicht herausbringen ließen. Dazu eine Unmasse von Druckfehlern.[47]

---

[47]) Sogar auf dem Umschlage des ersten Heftes steht als Herausgeber ein **Disterweg**.

Mit Anfang des Jahres 1831 gingen sie in den Bädeker'schen Verlag in Essen über. Hier erhielten sie eine bessere Ausstattung und erschienen fortan auch in zweimonatlichen Zwischenräumen.

In dem Artikel, mit dem Diesterweg die Zeitschrift eröffnet, heißt es: „Erziehung und Unterricht, besonders in so weit sie jeden Menschen betrifft, sind die Gegenstände, welchen diese vom Rheine ausgehende (daher „rheinische" Blätter) Zeitschrift gewidmet ist." Er detaillirt hierauf sein Programm und verspricht außer allgemeinen Ansichten über Erziehung, Unterricht und Schulwesen überhaupt, methodische Lehrgänge, literarische Bemerkungen, Notizen aus dem Schulleben und Mannigfaltiges. Der Programmartikel bietet im Uebrigen keinen Gedanken, der durch Eigenartigkeit, Neuheit oder aus einem anderen Grunde auffiele.

Im Jahre 1851 charakterisirt er in seinem „Pädagogischen Jahrbuch" die Zeitschrift genauer, und zwar mit folgenden Worten: „In diesen meinen Blättern habe ich, ihrer Bestimmung und, wie ich glaube, meiner Pflicht gemäß dargelegt, was mir Nachdenken und Erfahrung zum Heil der Erziehung und des Unterrichts und zum Besten der Schule und der Lehrer an die Hand gaben. Ich habe nie mit meiner Meinung zurückgehalten, ich habe es nie gekonnt. Darum habe ich vom Anfang an und, wie ich glaube, allmälig in größerer Reife und mit mehr Stärke für strenge Erziehung und entwickelnden Unterricht, für relative, der Sache entsprechende Selbständigkeit der Schule, für Befreiung der Schule von der Beaufsichtigung durch Nicht-Sachkenner, für eine tiefer zu begründende und praktischere Ausbildung der Lehrer, für ein auskömmliches Gehalt derselben, für freie Fortbildungsanstalten und freie Vereine der Lehrer und andere dringende Bedürfnisse der Schule und der Lehrer gekämpft. Ich konnt nicht anders."

Die in diesen Worten bezeichneten Aufgaben sind auch heute noch zu lösen. Wer aber wäre mehr berufen, zu ihrer Lösung zu sprechen, als eben Diesterweg. Darum, wenn die der gegenwärtigen Generation unzugänglichen älteren Rheinischen Blätter [48] wieder auferweckt, in einem Auszuge dem pädagogischen wie dem gebildeten Publikum überhaupt dargeboten werden, so geschieht dieses mit gutem Grunde.

Hiemit schließen wir unsere Einleitung, wünschend, daß die Leser aus der Lectüre der nachstehenden Aufsätze und Abhandlungen reichen Gewinn für Geist, Herz und Willen ziehen mögen.

Wien, 14. August 1878.

A. Chr. Jessen.

---

[48]) Seit dem Tode Diesterweg's wird die Herausgabe der „Rheinischen Blätter" von Dr. Wichard Lange in Hamburg besorgt. Den Verlag derselben führt der Sohn Diesterweg's, Moritz Diesterweg in Frankfurt a./M.

Diesterwegs Schriften.

1. Ueber Erziehung überhaupt und über Schul-Erziehung insbesondere. Ein Fragment. Elberfeld, 1820. Bei Heinrich Büschler.

2. Geometrische Combinationslehre. Zur Beförderung des Elementarunterrichts in der Formen- und Größenlehre, nebst einer Sammlung von Aufgaben zu zweckmäßiger Beschäftigung mehrerer Abtheilungen einer Schulklasse. Mit zwei Kupfertafeln. Elberfeld, 1820. Bei Heinrich Büschler.

3. Leitfaden für den Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre. Für Schüler, welche an mathematischen Gegenständen denken lernen wollen. Elberfeld, 1822. Bei Heinrich Büschler.

4. Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen und praktischen Mathematik, sowie in dem algebraischen Schrift- und Kopfrechnen, nebst Beispielen, Formeln und Aufgaben für höhere Bürgerschulen, Gymnasien und Seminarien. Bonn, 1823. 3 Theile. Bei E. Weber.

5. Praktisches Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürgerschulen. In Verbindung mit P. Heuser herausgegeben. Erstes Uebungsbuch. 1825. Zweites Uebungsbuch. 1826. Drittes Uebungsbuch. 1827. Gütersloh bei C. Bertelsmann.

6. Schul-Lesebuch in sachgemäßer Anordnung nach den Regeln des Lesens für Schüler bearbeitet. 1827. Bielefeld, Verlag von Velhagen und Klasing.

7. Raumlehre oder Geometrie nach den jetzigen Anforderungen der Didaktik für Lehrende und Lernende. Bonn, 1828. Bei Eduard Weber.

8. Praktisches Uebungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache. Für Schüler, welche richtig schreiben und denken lernen wollen. Erster Theil. Crefeld, 1828. Druck und Verlag der J. H. Funke'schen Buchhandlung.

9. Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache. Ein Leitfaden für Lehrer, welche die Muttersprache naturgemäß lehren wollen. Erster Theil. Crefeld, 1828. Druck und Verlag der J. H. Funke'schen Buchhandlung.

10. Methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen. Als Leitfaden beim Unterrichte im Rechnen und zur Selbstbelehrung. Erster Theil. Elberfeld, 1829. Büschler'sche Verlagsbuchhandlung. (Ein zweiter Theil dieses Buches wurde von P. Heuser bearbeitet.)

11. Beschreibung der Rheinprovinz. Zum Gebrauch in Schulen und zum Selbstunterrichte abgefaßt und mit einer Handkarte versehen. Crefeld, 1829. Gedruckt und verlegt von J. H. Funke.

12. Wandkarte der preußischen Rheinprovinz. Zunächst für den Schulgebrauch. Crefeld, 1829. J. H. Funke.

13. Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule. Crefeld, 1829. J. H. Funke.

14. Anweisung zum Gebrauche des Leitfadens für den Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre. Für Lehrer, welche mathematische Gegenstände als Mittel zur allgemeinen Bildung benutzen wollen. Mit drei Steintafeln. Elberfeld, 1829. Büschler'sche Verlagsbuchhandlung.

15. Unterrichtsplan für die Elementarschule in Mörs. Schwelm, 1829. M. Scherz.

16. Die Wortformen- und die Satzlehre. Crefeld, 1830. J. H. Funke.

17. Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der Deutschen Sprache. Ein Leitfaden für Lehrer, welche die Muttersprache naturgemäß lehren wollen. Dritter Theil: Anleitung zum Verstehen der Lesestücke; Dynamik, Melodik und Rhytmik des Lesens. Crefeld, 1830. J. H. Funke.

18. Anleitung zum Gebrauche des ersten Theiles des Schul-Lesebuches. Für Lehrer. Crefeld, 1831. J. H. Funke.

19. Schulreden und pädagogische Abhandlungen. Ein Nachlaß von seinem Wirken an dem Lehrer-Seminar in Mörs, für Freunde zum Druck befördert von . . . r . . . Crefeld, 1832. J. H. Funke.

20. Ueber die Lehrmethode Schleiermacher's. Ein Vortrag in der pädagogischen Gesellschaft zu Berlin. Berlin, 1834. G. Reimer.

21. Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. In Gemeinschaft mit Bormann, Mädler und Reinbott, Hentschel, Prange, Lüben, Knebel, Schmitz, Mager, Knie und Hill bearbeitet und herausgegeben. 2 Bände. Essen, 1835. G. D. Bädeker.

22. Das pädagogische Deutschland der Gegenwart. Oder: Sammlung von Selbstbiographien jetzt lebender deutscher Erzieher und Lehrer. Für Erzieher. 1. Band. Berlin, 1835. C. Fr. Plahn. 2. Band, Berlin, 1836. Ebenda.

23. Die Lebensfrage der Civilisation. Oder: Ueber die Erziehung der untern Classen der Gesellschaft. Erster Beitrag zur Lösung der Aufgabe dieser Zeit. Essen, 1836. G. D. Bädeker.

24. Zweiter Beitrag: Werden wir vom dritten August dieses Jahres nichts lernen? Essen, 1836. Ebenda.

25. Die Lebensfrage der Civilisation, oder: Ueber das Verderben auf den deutschen Universitäten. Dritter Beitrag zur Lösung der Aufgaben dieser Zeit. Essen, 1836.

26. Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staaten im Sommer 1836 für seine Freunde und für die Beobachter der wechselseitigen Schuleinrichtung niedergeschrieben. Berlin, 1836. Verlag von C. F. Plahn.

27. Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik. Essen, 1837. G. D. Bädeker.

28. Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik. Essen, 1838. Ebenda.

29. Populäre Himmelskunde und astronomische Geographie. Mit Figuren und Steintafeln. Berlin, 1840. Verlag von Th. Chr. Fr. Enslin.

30. Schul-Lesebuch. Zweiter Theil. Nach der Verwandtschaft des Inhaltes zusammengestellt. Bielefeld, 1841. Velhagen und Klasing.

31. Anleitung zum Gebrauche des zweiten Theiles des Schul-Lesebuches. Für Lehrer. Bielefeld, 1841. Ebenda.

32. Alaaf Preußen! Zur Begrüßung der neuen Epoche in dem preußischen, hoffentlich deutschen Erziehungswesen. Berlin, 1842. Th. Enslin.

33. Der wiedererstandene Hauptpastor Melchior Göze. Anti-Pieper. Die Anlage auf Irreligiosität, Jugend- und Lehrerverführung, erhoben von G. W. Pieper in ihrer Unwahrheit und Bestandlosigkeit, wie auch in ihrer bösen Wurzel nachgewiesen von dem Angeklagten A. Diesterweg. Essen, 1844. G. D. Bädeker.

34. Der 29. November 1844 in Berlin. Ein Zeichen der Zeit. Ein Wort über den Berliner Localverein zur Beförderung des Wohls der arbeitenden Klassen an die Bürger der Stadt von Einem derselben. Erstes gedrucktes Wort zum Besten der Kasse des genannten Vereins. Berlin, 1845. Th. Enslin.

35. Heinrich Pestalozzi. Ein Wort über ihn und seine unsterblichen Verdienste, für die Kinder und deren Eltern zu dem ersten Säcularfeste seiner Geburt. Mit Pestalozzi's Bildniß. Berlin, 1845. Enslin.

36. Die Feier des hundertsten Geburtstages Heinrich Pestalozzi's in Berlin am 12. Januar 1845. Vorfeier des hundertjährigen Jubiläums seiner Geburt am 12. Januar 1846. Von Diesterweg, Kalisch und Maßmann. Berlin, 1845. Vossi'sche Buchhandlung.

37. Heinrich Pestalozzi. Rede bei der Männerfeier seines 100jährigen Geburtstages am 12. Januar in Berlin gehalten. Berlin, 1846. Th. Enslin.

38. Die Feier des Pestalozzi-Tages von Deutschen Frauen. Vorträge und Reden von Josephine Stadlin, Rosette Niederer, Tinette Homberg, Gertrud Flender, Ida Klug, Auguste Schmidt und Adolph Diesterweg. Berlin, 1846. Enslin.

39. Die deutsche Pestalozzi-Stiftung. Erster Rechenschaftsbericht, erstattet von Diesterweg und Kalisch. Berlin, 1847. Enslin.

40. Ueber Inspection, Stellung und Wesen der neuen (modernen) Volksschule Essen, 1846. G. D. Bädeker.

41. Johann Friedrich Wilberg, der „Meister an dem Rhein". Blätter zum wohlverdienten Lorbeer-Kranze, von Diesterweg, Heuser und Fuchs, den Bürgern Elberfelds und seinen Schülern, Schülerinnen und Freunden zunächst gewidmet. Der ganze Ertrag dieser Schrift ist — ohne Abzug der Kosten — zur Begründung eines ihm zu errichtenden Denkmals bestimmt. Essen, 1847. G. D. Bädeker.

42. Confessioneller Religionsunterricht in den Schulen, oder nicht? Ein Votum, seinen Mitbürgern zur Ueberlegung und Besprechung empfohlen. Berlin, 1848. Enslin.

43. Zur Lehrerbildung. Der in Berlin vom 15. Januar 1849 ab stattfindenden Seminarlehrer-Conferenz überreicht. Zum Besten der deutschen Pestalozzi-Stiftung. Essen, 1849. Bädeker.

44. Die Goethe-Stiftung. Ein Antrag. Essen, 1849. Bädeker.

45. Der erste Kindergarten in Berlin. Eröffnung desselben im Pestalozzi-Stifte in Pankow am 3. August 1851. Berlin bei dem Verfasser.

46. Die innere Mission. Leipzig, 1852. Wilhelm Baensch.

47. Die drei Preußischen Regulative. Würdigung derselben. Berlin, 1855. Verlag von C. H. Schröder.

48. Die drei Preußischen Regulative. Würdigung ihrer Vertheidiger. Berlin, 1855. Ebenda.

49. Herr Stiehl und die drei Preußischen Regulative. Berlin, 1855. Ebenda.

50. Pädagogisches Wollen — und — Sollen. Dargestellt für Leute, die nicht fertig sind, aber eben darum Lust haben, nachzudenken. Leipzig, 1857. W. Baensch.

51. Dr. L. G. Blanc's Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner. Zum Gebrauch beim Unterricht in Schulen und Familien, vorzüglich für Hauslehrer auf dem Lande, sowie zum Selbstunterricht. Siebente Auflage, durchgesehen, berichtigt, fortgesetzt und vermehrt von Dr. Adolph Diesterweg. Mit 106 in den Text eingedruckten Holzschnitttafeln. Braunschweig, 1858. C. A. Schwetschke und Sohn (M. Bruhn).

52. Bischof und Pädagog. Leipzig, 1858. W. Baensch.

53. Elementar-Geometrie für Volksschulen und Anfänger überhaupt. Mit 74. in den Text gedruckten Abbildungen. Frankfurt a. M., 1860. Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung (Moritz Diesterweg).

54. Commentar zu der Elementar-Geometrie. Für Lehrer. Ebendaselbst, 1864.

I.

Ueber das oberste Prinzip der Erziehung.*)

„Man lernt der Natur gebieten, wenn man gelernt hat, ihren Gesetzen zu gehorchen."
Baco von Verulam.

Man hat die Erziehung (im objectiven Sinne des Wortes) eine Wissenschaft genannt. Unsere Literatur hat Schriften aufzuweisen, welche die Aufschriften: System der Erziehung (Wagner ꝛc.), Erziehungswissenschaft (Blasche ꝛc.) an sich tragen. Früher sprach man bloß von Erziehungs-Regeln, Erziehungs-Maximen, von Anweisungen zu einer vernünftigen oder unvernünftigen Erziehung der Kinder; Rousseau sprach nur über die Erziehung. Wir Neuern sind, wie es, wenigstens dem Worte und der Versicherung nach, scheinen will, weiter; wir scheinen das frühere bloße Aggregat von Erfahrungs-Grundsätzen in wissenschaftlich regelrechte Form gebracht zu haben. Es scheint, daß, indem man früherhin bloß meinte, subjectiv meinte, man müsse bei der Erziehung so und so verfahren, diese oder jene Maßregel sei heilsam oder schädlich, wir jetzt endlich wissen, objectiv wissen, was gut und böse ist in der Erziehung; daß wir mehr können als dieses, daß wir auch beweisen können, warum dieses gut, jenes böse ist in der Thätigkeit des Erziehers. Möchte es doch also sein! Möchte es doch bereits so weit gekommen sein, daß, nicht alle Menschen, sondern nur die gebildeten Menschen, einerlei Ansichten hätten über die beste Art der Erziehung des Menschen; so weit gekommen sein, daß wir nicht nur mit untrüglicher Gewißheit wüßten: jenes ist gut, dieses ist nicht gut — jenes wirkt so, dieses wirkt so — sondern daß wir auch die Gründe dieser Wirkungen, ja ihre Nothwendigkeit angeben könnten. Auf den Beweis (nämlich auf den a priori'schen) wollten wir, die wir die Wissenschaften vornehmlich nach ihrem Einfluß auf die Veredlung des Lebens schätzen, allenfalls auch noch ohne Schmerz verzichten, hätten wir nur einmal solche Wahrheit über Erziehung aufgefunden, welche sich des Beifalls denken-

*) Rh. Bl., I. Bd. 1. Hft., S. 54—69. (1830.)

der Menschen und der Bestätigung durch Erfahrung zu erfreuen hätte. Wüßten wir nur erst einmal ganz untrüglich, wie man es machen müßte, um gute, unfehlbar gute Menschen zu erziehen; besäßen wir also nur einmal die Erziehungs*kunst*: dann wollten wir allenfalls die Erziehungs*wissenschaft* noch ohne Schmerz entbehren. Denn es kommt im Leben ja auf's Können, nicht auf's Wissen an. Aber das ist das Unglück, daß jenes nicht ohne dieses sein kann, wenn von der Erziehung des Menschen, von der Erziehung eines Geistes durch einen Geist die Rede ist; das Unglück, daß, wenn es auch, wie in allen Fächern der Kunst, einzelne (geborne) erziehende Genie's geben mag, man wissen muß, was in der Erziehung auf den breiten Weg des Verderbens, oder auf den schmalen Weg des Lebens führt, wenn man Erzieher bilden, wenn man Ansichten, Urtheile, Grundsätze, Regeln und Thatsachen der Erziehung beurtheilen will. Auf keinem anderen Wege ist ja die Ueberzeugung eines andern Menschen von der Richtigkeit meiner Ansichten über Erziehung zu gewinnen, als dadurch, daß ich entweder ihm Bewährung durch die Erfahrung (in so weit dieß möglich ist) nachweise, oder daß ich ihre Richtigkeit beweise, d. h. aus allgemein anerkannten Wahrheiten ableite.

In beiden Fällen kann das *Wissen* über die Erziehung nicht erlassen werden, um so weniger, da die Erfahrung in Angelegenheiten der Erziehung nie zu ganz untrüglichen Schlüssen berechtigt; da vielmehr die Erfahrung nur zu bestätigen oder zu widerlegen hat, was früher bereits aufgestellt war. Ohnedieß kann der denkende Mensch niemals darauf verzichten, sich anzustrengen, sich ein freies Urtheil über das Thun und Lassen Anderer und über sein eignes Thun und Lassen zu erwerben; und des Erziehers wichtigste Angelegenheit wird es deshalb sein, das Wesen der Erziehung kennen zu lernen, um zu wissen, wie man gut erzieht, um demnächst wirklich gut erziehen zu lernen. Das Wesen der Erziehung lernt man aber nur durch Nachdenken kennen, und man gelangt darüber nicht zu festen Ansichten, wenn man deren *Begründung* nicht versucht.

Es wird also, wo nur irgend von Erziehungswissenschaft die Rede sein mag, darauf ankommen, die aufgestellten Ansichten zu begründen, zu beweisen. Die Beweise bestehen bekanntlich — wenn wir Erfahrungs- oder historische Beweise ganz ausschließen wollen — darin, daß man die zu beweisenden Behauptungen von andern bereits als wahr erkannten, festliegenden Wahrheiten ableitet, daß man darthut, wie die Behauptung mit dem bereits Anerkannten in einem nothwendigen Zusammenhange stehe, mit ihm stehe und mit ihm falle. Wir beweisen also die nachfolgenden Behauptungen durch früher bereits anerkannte Wahrheiten,

durch früher bereits schon bewiesene oder wenigstens als richtig anerkannten Meinungen. Wir werden also durch den Versuch und die Nothwendigkeit eines Beweises in der Erziehung auf die dem zu Beweisenden zu Grunde liegenden Wahrheiten mit Nothwendigkeit hingeführt; wir werden alsdann die Verpflichtung erkennen, diese Stützen unseres Gebäudes (um bildlich zu sprechen) von neuem zu untersuchen, die Art ihrer Unterstützung auszukundschaften, und so rückwärts zu schließen, bis wir auf das Fundament kommen. Dieses Fundament ist in Angelegenheiten des Erkennens ein tiefster oder oberster oder erster Satz, auf welchen sich alles Andere derselben Art bezieht, durch welchen alles Andere gestützt und getragen wird, der deshalb im eigentlichen Sinne des Wortes der Grundsatz, der oberste Grundsatz, genannt wird. In der Erziehung wird es, in so fern von Begründung der Ansichten die Rede sein kann, also darauf ankommen, einen ersten oder obersten Grundsatz der Erziehung aufzufinden. Ob er gefunden ist oder nicht gefunden ist, und wie er heißen mag, setzen wir hier noch ganz aus den Augen. Aber die Wichtigkeit eines solchen obersten Grundsatzes der Erziehung, ja seine unbedingte Nothwendigkeit, wenn anders die Ansichten über Erziehung jemals aus der Sphäre der bloßen Erfahrung (Empirie) heraustreten sollen, leuchtet uns ohne angestrengtes Nachdenken ein. Woher anders die verschiedenen Ansichten über Erziehung, als daher, daß man über den ersten Grundsatz der Erziehung nicht einverstanden ist? Woher die verschiedenen Urtheile über dieselben Erscheinungen in der Erziehung, als daher, daß man die Erscheinungen nach ganz verschiedenen Maßstäben zu messen pflegt? Woher anders die verschiedenen Verfahrungsweisen in der praktischen Erziehung, als daher, daß man aus verschiedenen Obersätzen verschiedene Regeln abgeleitet hat? Wer daher das Erziehen und die Art des Erziehens für eine wichtige Sache hält, dem kann es nicht entgehen, wie wichtig es sei, einen allgemein giltigen, einen allgemein anerkannten obersten Grundsatz der Erziehung festzustellen. — Wir fragen weiter: Woher die Verschiedenheit der Ansichten in theoretischer Hinsicht unter den Erziehern selbst? Woher der Streit in der Wissenschaft, woher in dem Leben? Woher die verschiedenen Ansichten der Platoniker, der Philanthropen, der Realisten und Humanisten? Woher die Bekämpfung, woher die Vertheidigung der Grundsätze eines Plato, eines Rousseau, eines Pestalozzi? Woher anders, als daher, daß man über den obersten Grundsatz der Erziehung nicht einverstanden ist. Wer daher das Auffinden der Wahrheit für ein Unglück hält; wer zugleich den großen Einfluß ermißt, welchen der Gehalt des Erkennens auf das Gebiet des Willens und sohin des Lebens ausübt; wer der Meinung ist, daß, wie überhaupt die Wahrheit nur eine sei, auch in der Erziehnng nur

eine Ansicht die allein wahre sein könne; wer den Wunsch hegt, daß diese eine Wahrheit endlich gefunden, allgemein anerkannt, und dadurch Einigkeit in die Wissenschaft und in das Leben eingeführt werden; daß überhaupt eine Erziehungs*wissenschaft* entstehen möge: der wird in unsre Ansicht einstimmen, daß die Auffindung eines allgemein gültigen, allgemein anerkannten Grundsatzes der Erziehung eine Sache von Wichtigkeit sei.

Sehen wir zu, welche Merkmale ein Satz an sich tragen müsse, welcher darauf Anspruch macht, an die Spitze eines Systems als oberster Grundsatz hingestellt zu werden. Im Besitze dieser Merkmale sind wir im Stande, zu beurtheilen, ob irgend ein an die Spitze eines Systems der Erziehung hingestellter Satz wirklich diesen Posten verdient und zu behaupten geeignet ist.

1. *Ein oberster Grundsatz ist keines Beweises fähig und keines Beweises bedürftig.*

Wäre er eines Beweises *fähig*, so könnte er also von anderen Sätzen abgeleitet werden; es gäbe also früher erkannte, tiefer liegende Sätze; er selbst wäre also nicht der oberste, überhaupt kein Grundsatz (Axiom). Daher darf derjenige Satz, welcher für den obersten Grundsatz eines wissenschaftlichen Systems ausgegeben wird, nicht eines Beweises fähig sein.

Er darf auch keines Beweises *bedürftig* sein. Wäre er dieses, so trüge er das Gepräge der Ungewißheit, des Schwankenden, allenfalls des Wahrscheinlichen an sich. Auf ungewisse, schwankende, bloß wahrscheinliche Behauptungen aber läßt sich kein wissenschaftliches System gründen, und wenn man auch in dem Gebiet der Physik z. B. den obersten Sätzen nur hypothetische Gewißheit beilegen kann, so dürfen wir uns in dem Gebiet der Erziehung doch keineswegs mit bloßen Hypothesen begnügen, da die Hypothesen der Menschen über die äußere Natur zum Glück von keinem Einfluß sind auf den Gang der Natur, die Hypothesen über Erziehung des Menschen aber die unberechenbarsten praktischen Folgen im Guten oder Bösen herbeiführen. Folglich darf der oberste Grundsatz der Erziehung nicht bloße Hypothese, er darf nicht eines Beweises fähig, er darf nicht eines Beweises bedürftig, er muß also *unmittelbar gewiß* sein. Man muß von ihm sagen können: Er versteht sich von selbst — seine Wahrheit ist unmittelbar klar — der Mensch trägt diese Wahrheit unmittelbar in seinem Bewußtsein — sie liegt in der Natur der Sache.

Wenn also irgend ein Satz nicht unmittelbar gewiß ist, eines Beweises bedürftig oder fähig ist, so kann derselbe nicht auf den Rang eines obersten Grundsatzes eines wissenschaftlichen Systems Anspruch machen.

2. Ein oberster Grundsatz muß allgemein sein.

Er muß ein ganz allgemeiner Satz sein. Er muß einen größeren Umfang haben, als alle anderen Sätze verwandten Inhaltes, als alle anderen Sätze desselben Gebietes. Denn von ihm sollen ja alle anderen Sätze abgeleitet werden; durch ihn sollen sie ihre Begründung erhalten. Er soll das letzte Warum beantworten. Was mit ihm zusammenhängt, soll wahr, was ihm widerspricht, soll falsch sein; er soll das ganze wissenschaftliche Gebiet beherrschen. Ihm sollen alle anderen Behauptungen untergeordnet werden. Daher darf über ihn nichts hinausgehen; er muß ein ganz allgemeiner, er muß der allgemeinste Satz des wissenschaftlichen Ganzen sein, welches auf ihn gegründet werden soll.

Wenn daher irgend ein Satz nicht allgemein ist; wenn es allgemeinere Sätze gibt, denen er untergeordnet werden kann: so ist ein solcher Satz nicht ein oberster Grundsatz.

3. Ein oberster Grundsatz muß ein einiger, muß ein einziger sein.

Nicht zwei Sätze können oberste Grundsätze zugleich sein. Sie ständen alsdann in dem logischen Verhältniß der Nebenordnung. Nebengeordneten Sätzen aber ist irgend ein Satz übergeordnet, nämlich derjenige, welcher ihr Gemeinsames bezeichnet. Dieser Satz wäre alsdann aber allgemeiner, höher, als der oberste Grundsatz; d. h. letzterer wäre nicht der oberste Grundsatz. Daraus folgt, daß nur ein oberster Grundsatz an die Spitze eines wissenschaftlichen Systems gestellt werden darf.

Bedarf daher irgend ein Satz noch der Beihülfe anderer, von ihm unabhängiger Sätze zur Ableitung und Begründung anderer Behauptungen und Ansichten, so ist ein solcher Satz nicht der oberste Grundsatz eines Systems.

4. Der*) oberste Grundsatz muß ein formeller Satz sein.

Das Formale steht dem Realen entgegen, die Form dem Gehalte, das Subjective dem Objectiven. Derjenige Satz, welcher einen bestimmten realen Inhalt hat, ist von geringerer Allgemeinheit, als irgend ein anderer, welcher ohne diesen Gehalt bloß eine allgemeine Norm, oder ein allgemeines Regulativ aufstellt. Es folgt daher dieses vierte Merkmal des obersten Grundsatzes aus Nr. 2.

Der oberste Grundsatz der Erziehung muß daher von allem positiven Gehalte entkleidet sein. Er darf nur, wie die Logik, ein allgemeines formales Gesetz aufstellen. Es verhält sich hier in der Erzie-

---

*) Der bei Nr. 1, 2, 3 gebrauchte unbestimmte Artikel darf nach dem Beweise von Nr. 3 mit dem bestimmten vertauscht werden.

hung wie in dem Gebiete der Sittenlehre. Daher stellte Kant an die Spitze derselben den Satz: Handle so, daß du wünschen kannst, daß alle Menschen eben so handeln möchten. Gerade von so allgemeiner Form muß der oberste Grundsatz der Erziehungswissenschaft sein; er muß ein formaler Satz sein. So wie der oberste Grundsatz der Sittenlehre von selbst gleich zu der Frage drängt, wie muß ich handeln, daß ich wünschen kann, daß alle Menschen eben so handeln möchten, wodurch dann ein zweiter Satz, welcher den Gehalt bringt, an den ersten angereiht, aus ihm abgeleitet wird, ebenso führt dann der oberste formale Grundsatz der Erziehungslehre mit Nothwendigkeit zu einem zweiten, das Ziel der Erziehung nennenden Satze.

Die vier Merkmale eines obersten Grundsatzes der Erziehung wären demnach: Er darf weder eines Beweises fähig noch desselben bedürftig; er muß unmittelbar gewiß; er muß ein allgemeiner, ein einziger, ein formaler Satz sein. Hat daher irgend ein Erziehungsgrundsatz diese vier Merkmale, so ist er der oberste Grundsatz der Erziehung; hat er sie nicht, so ist er nicht der oberste Grundsatz der Erziehungswissenschaft; kann ein solcher nicht gefunden werden, so muß die Erziehungslehre auf den Rang einer strengen Wissenschaft verzichten.

Bevor wir denselben aufstellen, wollen wir die gewöhnlichen Urtheile über das, was in der Erziehung für gut oder nicht gut gehalten wird, mit Wenigem berühren. Wir werden dann zugleich gewahr werden, ob er bereits gefunden ist, wenn er auch noch nicht allgemein anerkannt sein sollte.

Wenn über Zweckmäßigkeit und Unzweckmäßigkeit einer Maßregel in der Erziehung geurtheilt; wenn irgend ein erziehliches Verfahren für unheilsam oder verderblich erklärt wird, und man nach der Begründung dieses Urtheils fragt: so hört man gewöhnlich eine der folgenden Antworten: Es ist nachtheilig für den Charakter des Zöglings; es verdirbt sein Herz; es flößt ihm falsche Ansichten ein; es verleitet ihn zu Anmaßung und Dünkel; er wird verzogen, verbildet; er verwildert; er paßt nicht in die Welt; er wird ein gottloser Mensch; es ist ganz unnatürlich, naturwidrig; die Erfahrung hat längst die Verderblichkeit dieses Verfahrens nachgewiesen; in dieser Ansicht stimmen alle denkenden Männer aller Zeiten mit einander überein ꝛc.

Fassen wir diese Urtheile unter einem Gesichtspunkte auf, so laufen sie darauf hinaus, daß sie sich 1. entweder auf die möglichen Folgen, welche durch Erfahrung erkannt worden sind, also auf Erfahrung; oder 2) auf die Autorität Anderer, oder 3) auf ein Prinzip stützen.

Schon aus dem Früheren erhellt, daß die Erfahrung nicht als höchste Instanz zur Beurtheilung des Heilsamen und Verderblichen in

der Erziehung angesehen werden kann. Außerdem beweiset die Erfahrung zuletzt Alles, d. h. Nichts. Denn unter gleichen Umständen erfahren verschiedene Menschen oft das Verschiedenste. Nimmt man noch hinzu, daß bei einem bedingt freien Wesen, wie der Mensch ist, nicht Alles auf die ihn erregenden äußeren Mächte und Einflüsse, sondern mehr noch auf die Gestaltung und Mischung der Anlagen und Kräfte ankommt; vergißt man nicht, daß daher ein Mensch ungeachtet der besten Erziehung verdorben (Nero z. B.), und ein Anderer ungeachtet der schlechtesten Erziehung ein edler Mensch werden kann: so wird es uns nicht einfallen, die Erfahrung als oberste Richterin in Sachen des Guten und Bösen in der Erziehung anzuerkennen. Doch werden wir auf ihre Stimme hören. Nur hat sie in der Wissenschaft der Erziehung zunächst keine Stimme.

Aber auch die Macht der Autorität entscheidet in wissenschaftlicher Hinsicht nichts. Es kommt hier gar nicht darauf an, wer etwas gesagt hat, sondern darauf, ob das, was irgend Jemand gesagt, wahr sei, d. h. ob sich seine objective Wahrheit darthun lasse. Denn kein Satz wird dadurch wahr, daß dieser oder jener ihn gesagt oder nicht gesagt hat.

Wir sehen uns daher genöthigt, zu den Prinzipien überzugehen und zuzusehen, ob in der gemeinen Beurtheilung des Rechten und Unrechten in der Erziehung irgend ein Prinzip vorkomme, welches die oben angegebenen Kennzeichen des obersten Grundsatzes an sich trägt. Wie ich bereits angeführt habe, hört man eine Sache, ein Verfahren, einen Gedanken deßwegen verwerfen, weil er der Natur der Sache, welche es betrifft, nicht gemäß, sondern ihr zuwider, d. h. unnatürlich oder gar naturwidrig sei; und umgekehrt meint man, einem Gedanken, einem Bestreben, einem Verfahren eine sehr dauerhafte Begründung und Rechtfertigung gegeben zu haben, wenn man von diesen Gegenständen sagen kann, daß sie ganz natürlich, im Einklang mit der Natur, ihr ganz gemäß seien. Als Prinzip der Beurtheilung stellt man auf diese Weise den Grundsatz der Naturgemäßheit auf, das Prinzip der Naturgemäßheit. Man ist hierin der Meinung, daß Alles, was mit dem Gange und Laufe der Natur übereinstimme, als gut, was ihrer Entwickelung entgegen sei, als schlecht und verkehrt angesehen werden müsse. Diese Ansicht ist in der Welt so weit verbreitet, daß gut, natürlich und naturgemäß, und dagegen schlecht oder böse und unnatürlich oder naturwidrig in vielen Fällen für synonyme Wörter gelten. Dem Gange der Natur gemäß sind z. B. die Abwechslung der Jahreszeiten, die Folge des Herbstes auf den Sommer — die Folgen der verschiedenen Altersstufen, der Kindheit, der Jugend, des Mannes- und Greisenalters — die Wechsel des Tages und der Nacht, des Sonnen-

scheins und des Regens, und wie die tausend Naturereignisse heißen mögen, und alle diese natürlichen Erscheinungen hält man für zweckmäßig, für gut. Die Begriffe naturgemäß und gut fallen hier ungefähr zusammen. Was naturgemäß ist, kann nicht schlecht, nicht verkehrt sein. Es ist gut, muß gut sein, weil es naturgemäß ist. Sobald daher von einem Ereigniß, von einer Erscheinung die Naturgemäßheit nachgewiesen ist, so ist damit auch ihre Rechtmäßigkeit erwiesen, und wenn ich eine Erscheinung in ihrer Verwerflichkeit zeigen will, so brauche ich nur nachzuweisen, daß sie naturwidrig sei. Ohne weitere Nachweise will ich nun sogleich zu der Behauptung übergehen, daß eben dieses Prinzip der Naturgemäßheit der oberste Grundsatz aller Erziehung sei. In der Erziehung haben wir es mit dem Menschen zu thun; es ist von der Menschenerziehung die Rede. Ich behaupte nun, daß in der Menschenerziehung Alles darauf ankomme, daß nichts geschehe, was der Natur des Menschen im Allgemeinen und der Individualität Einzelner entgegen, vielmehr Alles geschehe, was dieser Natur gemäß sei; behaupte: daß wir in der Begründung unserer Urtheile über das Heilsame und Verderbliche in der Erziehung keinen tieferen Grund nennen können, als den, der aus der Naturgemäßheit oder Naturwidrigkeit des Gegenstandes geschöpft ist; behaupte: daß in der Erziehungswissenschaft das Prinzip der Naturgemäßheit obenan stehe; kurz, daß dasselbe der oben näher bezeichnete oberste Grundsatz der Erziehung sei. Um diese Behauptungen darzuthun, ist nur zu zeigen, daß die oben angegebenen vier Merkmale auf das Prinzip der Naturgemäßheit passen. Nachzuweisen ist also, daß der Grundsatz: „erziehe naturgemäß!“ weder eines Beweises fähig, noch desselben bedürftig, ein ganz (höchst) allgemeiner Satz, das alleinige Prinzip der Erziehung und formaler Natur sei.

1. Der Grundsatz: „erziehe naturgemäß!“ ist keines Beweises fähig, keines Beweises bedürftig.

Der Mensch macht die Natur nicht, sondern er findet sie vor, und er ist selbst ein Produkt dieser Natur. Die Naturwesen können nur das werden und sollen nur das werden, wozu sie geschaffen sind. Und sie sind zu dem geschaffen, wozu sie die Anlagen an und in sich tragen. Sie zu etwas Anderem machen wollen, wäre offenbarer Unsinn. Der Stein kann nichts Anderes werden, als ein Stein, und er soll nichts Anderes werden, als ein Stein, und zwar ein Stein seiner Art, nicht einer andern Art. Eine Pflanze ist und wird nimmermehr ein Thier, und kein Thier ein Pflanze. Und jede Pflanze einer Art ist und bleibt diese Pflanze ihrer Art. Durch keine Kunst der Erde kann aus der Rose eine Nelke, aus der Eiche eine Fichte, aus dem Dornstrauch ein Oelbaum,

aus der Distel ein Weinstock werden. Aus der Eichel erwächst unter den gehörigen Umständen eine Eiche und nichts Anderes, und aus der Zwiebel einer Hyacinthe nichts Anderes, als eine Hyacinthe. Was die Kunst hierin über die Natur vermag, das wird durch die Namen Zwitter, Aftergeschöpfe, Verkrüppelung, Verzerrung, Verrenkung und Widernatürlichkeit hinreichend charakterisirt. Gerade also verhält es sich mit dem Menschen. Auch er kann und soll nur das werden, wozu die Natur (der Schöpfer) ihn bestimmte; und diese Bestimmung wird aus seinen Anlagen erkannt. Wozu er die Anlagen nicht besitzt, dazu suchst du ihn vergebens zu bilden. Ein Engel wird der Mensch nie werden, weil er nicht die Anlagen zu einem Engel, sondern zu einem Menschen in sich trägt. Der Mensch kann und soll nichts Anderes werden, als ein Mensch. Und jedes Individuum wird wieder nur das, wozu dieses Individuum die Anlagen in sich trägt. Einen, der kein musikalisches Gehör hat, oder gar einen Taubstummen kannst du wohl zu einem Mozart auszubilden versuchen; aber was wird die Frucht der Mühe sein?

Das Alles sind — nicht wahr, Leser! — Sätze, die sich von selbst verstehen, die für sich klar sind, die gar nicht bewiesen zu werden brauchen, die gar nicht bewiesen werden können. Und so ist es. Das Prinzip, „erziehe naturgemäß!" kann nicht bewiesen werden und braucht nicht bewiesen zu werden. Es versteht sich von selbst. Wer seinen Sinn erfährt, ist gleich zur Beistimmung gezwungen. Es stellt eine für sich klare, unmittelbar gewisse Wahrheit auf.

2. Der Grundsatz: „erziehe naturgemäß!" ist ein ganz allgemeiner Satz, ist der allgemeinste Grundsatz aller Pädagogik.

Er enthält nur ein einziges Merkmal, das der Naturgemäßheit; weniger kann kein anderer Grundsatz aufstellen. Aber auch nichts Allgemeineres. Denn er geht unmittelbar von dem Wesen des Menschen aus; er schließt sich unmittelbar an den Menschen selbst an; er anerkennt den Werth und die Bedeutung der absoluten Zweckmäßigkeit der Einrichtung seiner Natur, und verlangt nichts Abgeleitetes, sondern das Unumschränkteste, Allgemeinste, bei aller erziehenden Thätigkeit der Natur gemäß zu verfahren. Sein Inhalt ist daher der möglich kleinste, sein Umfang der möglich größte, d. h. er ist der allgemeinste Grundsatz aller Pädagogik.

3. Der Grundsatz: „erziehe naturgemäß!" ist ein einziger und hinreichender.

Das Erste ist für sich klar. Das Andere erhellet schon aus dem, was unter Nr. 1. gesagt worden ist. Zu Allem, was ein Mensch werden kann und soll (denn mehr als er kann, soll er ja auch nicht werden — die Gränzen des Könnens sind auch die Gränzen des Sollens),

muß die Anlage ihm eingeboren sein. Diese Anlage ist ihm nicht zwecklos gegeben, da die Natur nichts Zweckloses, noch viel weniger etwas Zweckwidriges schafft, sondern er trägt sie in sich zu wichtigen Zwecken, welche nur durch die völlige Entwickelung und den unumschränkten Gebrauch dieser Anlagen erreicht werden. Das will die Natur, das ist ihr Zweck; nicht mehr und nicht weniger. Wer daher die Entwickelung dieser Anlagen und ihre Kräftigung begünstigt, der begünstigt und erstrebt Alles, was die Natur mit dem Menschen will und wollen kann; derselbe ist dann so weise, nicht mehr und nichts Anderes zu wollen, als was die Natur will, aber auch nicht weniger, sondern Alles das zu wollen, was sie will. Folglich begünstigt derjenige, welcher dem Grundsatze: „erziehe naturgemäß!" huldigt, den ganzen umfassenden Zweck der Natur; d. h. dieser einzige Grundsatz ist in aller Erziehung ausreichend. Es bedarf keines zweiten ihm nebengeordneten; er ist nur ein einziger, aber er ist hinreichend.

4. Der Grundsatz: „erziehe naturgemäß!" ist ein formaler Grundsatz.

Er sagt nicht aus, wozu, zu welchem Endzwecke, in welcher Absicht erzogen werden soll, ob zur Tüchtigkeit auf Erden, ob zur Selbstzufriedenheit, Glückseligkeit, Seligkeit rc., ob zu einem gewissen einzelnen Stand, Geschlecht, Verhältniß rc., ob einer Zeit gemäß oder nicht gemäß rc., nicht, ob durch dieses oder jenes Mittel rc.; er bekümmert sich nicht um Raum- und Zeitverhältnisse, noch um irgend etwas Anderes: sondern er ist von allem objectiven Gehalt entkleidet; er verlangt nur, daß der Erzieher sich an die Natur anschließen, ihre Zwecke auf die von ihr vorgeschriebene Art begünstigen solle. Er ist also, wie man dieß nennt, ein formaler Grundsatz.

Folglich ist der Grundsatz: „erziehe naturgemäß!" der oberste Grundsatz aller Menschenerziehung.

Durch ihn beweisen wir Alles. Auf ihn führen wir daher Alles in der Erziehung zurück. Wenn er als Grund für eine Thätigkeit in der Erziehung aufgeführt ist, so findet weiter kein Warum statt. Er nennt den tiefsten und letzten Grund. Will ich daher irgend eine Behandlungs- oder Verfahrungsweise bei der Jugend-, oder allgemeiner bei der Menschenerziehung rechtfertigen, so habe ich zu zeigen, daß diese Behandlungs-, diese Verfahrungsweise naturgemäß sei, die Zwecke der Natur begünstige, ihrem Willen Folge leiste. Will ich irgend eine Verfahrungsweise bei der Erziehung des Menschen als schlecht, verwerflich und verderblich nachweisen, so habe ich den Beweis zu liefern, daß sie naturwidrig sei, den Zwecken der Natur entgegen arbeite, ihrer Spur untreu werde. Das naturgemäße Verfahren ist in der Menschenerziehung

die höchste pädagogische Weisheit; das naturwidrige Verfahren ist die höchste pädagogische Thorheit und Verkehrheit. Derjenige ist allein ein (wahrer) Erzieher, welcher bei seiner erziehenden Thätigkeit jenem Prinzip immer und überall getreu bleibt; und derjenige verzieht, verrenkt und verdreht den Menschen, welcher jenem Prinzip untreu wird und ihm entgegen arbeitet. Daher ist dieses die allgemeinste, unbedingteste und umfassendste Anforderung an den Erzieher: „Handle naturgemäß!“ —

Das Prinzip der Naturgemäßheit enthält zwei Forderungen, eine negative und eine positive. Jene heißt: Meide in der Erziehung das Naturwidrige; diese: Uebe das Naturgemäße! Jene Forderung ist die erste und wichtigste. Findet sie Gehör, so ist die Befolgung der andern in der Regel auch nicht mehr fern. Wie man in der Regel, um das Wachsthum des guten Samens zu fördern, nichts weiter zu thun hat, als denselben von Unkraut rein zu erhalten, damit der Regen und der Sonnenstrahl belebend auf die junge Saat wirken könne, ebenso braucht man in der Erziehung der Jugend oft nicht viel mehr zu thun, als das Naturwidrige abzuhalten, weil alsdann die gesunde Natur des Menschen die fröhliche Entwickelung desselben von selbst bringt. Denn jedes organische Wesen entfaltet sich und wächst und vergeht und stirbt nach ewigen, unwandelbaren Gesetzen, denen auch der Mensch unterworfen ist. Auch der Mensch ist in seinem Werden und Vergehen als ein Produkt der Natur anzusehen, und Alles, was er wird und leistet, Alles, was die Erziehung aus ihm macht, oder nicht macht, muß nach Naturverhältnissen beurtheilt werden. Auch hier findet ein nothwendiger enger Zusammenhang statt zwischen Ursache und Wirkung. Der Mensch trägt ja, wie jedes organische Wesen, den Keim und das Gesetz seiner Entwickelung in sich. Und dieß nicht bloß von der geistigen, sondern auch von der leiblichen Seite, kurz von Seiten seiner ganzen, einigen und einheitlichen Natur. Daher ist es auch die höchste Weisheit des Arztes, sich für einen Diener und Priester der Natur zu erklären. Er hat nichts zu schaffen, er hat nur den Gang der Natur zu belauschen, ihren Willen zu begünstigen und mögliche Schwierigkeiten und Hindernisse wegzuräumen. Der Arzt macht den Menschen nicht gesund, sondern die Natur nach ihrer verehrungsvollen Weisheit, durch die sie sich als das Werk eines allweisen Schöpfers bewährt. In demselben Sinne, nämlich mit derselben Allgemeinheit, gilt auch vom Erzieher die Behauptung, daß nicht er eigentlich das Kind erziehe, sondern daß er störende Einflüsse abwehre und die guten Triebe, welche der Mensch der Mutter Natur verdankt, zu stärken und ihnen Gelegenheit zur naturgemäßen Thätigkeit zu geben suche.

Auf der einen Seite demüthigt das Prinzip der Naturgemäßheit

den Stolz des Menschen und des Erziehers, auf der andern Seite aber erhebt es ihn. Es demüthigt den Stolzen, der sich vermaß, zu wähnen, daß er es sei, der die Macht habe, das Kind untrüglich zu einem guten oder bösen Menschen zu erziehen; der da meinte, daß er dem Kinde die guten Antriebe und Triebe brächte. Wie falsch war solche Ansicht früherer Jahrhunderte, und wie freuen wir uns, daß eine gesundere Ansicht der Natur uns die andere, nämlich die erhebende Ansicht gebracht hat, daß der Mensch überall mit reinen Trieben, wie mit Allem, was er zu einem tüchtigen und gesunden Leben bedarf, ausgerüstet sei, daß es ihm in keiner Hinsicht an irgend einem Gute mangle, daß er überall in den Armen seiner Mutter ruhe. Ehemals sah man die Natur als eine feindselige Macht an, welche, mit Giftstoffen aller Art durchdrungen, dem Leben des im Himmel Gebornen nur Gefahr bringe, und daß der Mensch alle Geisteskraft anwenden müsse, um diesen feindlichen Absichten zu begegnen. Er bekämpfte die Natur, wo er ihr hätte blindlings folgen sollen; er verließ sich auf seinen Verstand in Dingen, die seiner Herrschaft gar nicht untergeben sind, und er mißtraute der Natur, statt sich ihr voll eines kindlichen und dankbaren Vertrauens zu überlassen. Der Zögling lernte sie nur von ihrer gefährlichen und furchtbaren Seite kennen. Von den Steinen lehrte man ihn nur die Gifte, von den Pflanzen nur die Giftpflanzen, von den Naturerscheinungen nur solche, die dem Einzelnen verderblich werden können, z. B. vulkanische Ausbrüche, Wasser- und Windhosen, Stürme und Ungewitter kennen. Aber die Aussicht in die freundliche Natur ist freundlicher geworden. Der Mensch hat es erkannt, daß er um so unglücklicher wird, je mehr er sich von den Wegen der Natur verirrt; daß er in demselben Grade ein Sclave seiner Triebe und Leidenschaften und ein Knecht der Verhältnisse wird, je weniger er der treuen Stimme der Natur Folge leistet. Der Mensch hat es als höchste Weisheit aufgefaßt, von den Wegen der Natur nicht abzuweichen, und wo eine unglückliche Verirrung geschehen, wieder zu ihr zurückzukehren und ihren Beschlüssen sich zu unterwerfen. Im Kampfe mit ihr, der Mächtigen, bereitet der Mensch sich nur ein kümmerliches Dasein; auf Augenblicke mag er sich, in der Verkehrtheit seines Standpunktes, seiner Kunst und seiner Verzerrung freuen, aber später wird er es um so bitterer zu bereuen haben. Denn die Natur läßt kraft der ewigen Gesetze, die in ihr liegen, und denen alles Endliche unterworfen ist, ihrer nicht spotten. Ohne Nachsicht rächt sie zuletzt jede Abweichung und jeden Ungehorsam; wenn sie alle ihre Kräfte erschöpft hat, den Menschen von der Verkünstelung zu ihrer natürlichen und erhabenen Einfachheit zurückzuführen, dann überläßt sie den Abtrünnigen endlich den unterirdischen Mächten, die ihn, den Gefallenen, der Welt zum abschreckenden Exempel machen.

Die höchste Lebensweisheit besteht darin, daß er sich der Natur überlasse, daß er an ihrer Hand durch's Leben gehe, daß er sich von ihr leiten lasse. Der Grundsatz der Naturgemäßheit ist der oberste Grundsatz aller Lebensweisheit, das oberste Prinzip aller Erziehung.

Sind wir von der Wahrheit des Bisherigen innig und tief durchdrungen, mit derjenigen Freude, die es gewährt, wenn man das gehegte Mißtrauen gegen einen Menschen als ungegründet erkennt, mit demselben Hochgefühl, mit welchem wir alsdann zu dem hochsinnigen Gefühle des Vertrauens zurückkehren — mit einer solchen Freude, die uns die Natur als unsere erste, unzertrennliche, ewig treue Freundin kennen lehrt — ist unser Herz durchglüht von dieser gesunden, den Menschen fest machenden, seinen Dank gegen den Vater der Natur umfassend erhöhenden Freude, dann drängt sich ihm mit schwerer Bedeutung die Frage auf: Aber was ist naturgemäß? Wo finde ich das Naturgemäße? Wie lerne ich es kennen? Welche Menschen stehen noch auf dem Standpunkte der Natur? Muß ich sie suchen in Amerika's Urwäldern, oder unter den gutmüthigen Bewohnern auf den Inseln der Südsee, oder in dem civilisirten Europa? Wo stellt sich meinem Auge das reizende Bild eines naturgemäß erzogenen, eines naturgemäß lebenden Menschen, eines naturgemäß lebenden Volkes dar? Wo sind die Glücklichen, welche das Geschick so liebend führte, daß sie von den Wegen der Natur nicht abwichen?

Das sind Fragen, die sich demjenigen, welcher das Prinzip der Naturgemäßheit als den obersten Lebens- und Erziehungsgrundsatz aufgefaßt hat, mit der ganzen Schwere ihrer Bedeutung aufdrängen. Das sind Fragen, welche das Nachdenken großer Männer zu den verschiedensten Zeiten beschäftigt haben — Fragen, deren Lösung auf die mannigfaltigste Weise gegeben, und bis auf diesen Tag auf die verschiedenste Weise versucht worden ist — Fragen, die auch in unseren Tagen äußere Einrichtungen aller Art, namentlich in Amerika, wo der Mensch nirgends durch das Herkommen in seiner Willkür beschränkt wird, hervorrufen — Fragen, des Nachdenkens der edelsten Menschen werth. Denn sie lehren und geben uns Lebensweisheit, Erziehungsweisheit. Ohne ihre gründliche und gediegene Beantwortung sind wir im Leben und in der Erziehung den gefährlichsten Irrthümern preisgegeben; ohne ihre Lösung huldigen wir verjährten Irrthümern, opfern wir falschen Götzen. Was ist Naturgemäßheit? — Wenn du glaubst, daß ich es dir an dieser Stelle sagen wollte, vollständig sagen könnte, dann irrest du, so wie du irren würdest, wenn du glauben solltest, daß ich das Prinzip der Naturgemäßheit zuerst als obersten Grundsatz alles Lebens und Erziehens erkannt hätte. Nur dazu beitragen wollte ich, daß ein so wichtiger Gedanke nicht vergessen, sondern wieder hervorgeholt, und in seiner umfassenden Wichtigkeit aner-

kannt werden möge. In unserer Pädagogik trifft man ja von ihm fast keine Spur mehr. Woher das? — —

Wenn du das oft, aber nicht zu oft genannte Prinzip der Naturgemäßheit in seiner unwiderleglichen Wahrheit erkannt hast, dann wirst du dir eine wichtige Aufgabe stellen, welche auch noch lange nicht vollständig gelöset ist, die Aufgabe: die Natur des Menschen, die Natur des Kindes, den Gang der Entwickelung der Menschennatur kennen zulernen. Willst du erfahren, was im Allgemeinen naturgemäß sei, dann mußt du ja die Natur — willst du erfahren, was im Specielleren der Menschennatur gemäß sei, dann mußt du die Menschennatur erforschen — die Menschennatur, die Kindesnatur und den Gang der Entwickelung der Kindesnatur zur ausgebildeten Menschennatur.

Das hat Rousseau gewollt, das hat Rousseau gethan, der heut zu Tage so geschmähte Jean Jaques Rousseau, der den unsterblichen Emil geschrieben. Das hat auch Pestalozzi gewollt, das hat auch Pestalozzi gethan!

Huldigen wir dem Prinzip der Naturgemäßheit im Leben, in der Erziehung! Folgen wir so großen Beispielen in der Erforschung der Menschennatur und ihrer Entwickelungsgesetze! Kehren wir zur Einfachheit der Natur zurück, und erhalten wir unsere Jugend auf dem Pfade der Natur! Bleiben wir der Natur treu! Vertrauen wir der Mutter Natur und ihren großen Gesetzen!

II.

Ueber Natur- und Culturgemäßheit in dem Unterricht.*)

Naturgemäß, culturgemäß. Ueber diese beiden Begriffe, welche zur Feststellung ihres absoluten und relativen oder gegenseitigen Werthes eine eigene Abhandlung verdienen, will ich vorerst nur einige Bemerkungen niederschreiben, als Anreger zur Aufmerksamkeit auf diese wichtigen Gegenstände. —

Man soll naturgemäß erziehen, naturgemäß unterrichten, naturgemäß verfahren. Dieß ist sehr richtig, und es bleibt richtig, wenn man den Begriff der Naturgemäßheit im weiteren oder engeren Sinne nimmt, auf die Natur der Dinge ausdehnt, oder, wie es besser ist, auf die Natur des Menschen beschränkt. Das Prinzip der Naturgemäßheit steht in der Erziehung fest. Was als naturgemäß nachgewiesen worden, ist dadurch als richtig, als beifallswerth, als gut dargestellt worden. Denn die Natur des Menschen ist gut, ist aus der Hand des Schöpfers hervorgegangen, damit sie sich auf Erden nach den ihrer Natur gemäßen, durch sie ausgesprochenen Gesetzen entwickle und ausbilde. Das Prinzip der Naturgemäßheit steht für alle ewige Zeiten an dem pädagogischen Himmel, wie ein hell strahlender, nie verlöschender, nie seine Stelle verändernder Fixstern; es ist der Pol und der Angelpunkt, um welchen sich alle andern pädagogischen und methodischen Regeln herumdrehen und sich auf ihn beziehen. Diese bilden den Umkreis und die Vielheit; jenes den Mittelpunkt und die Einheit. Es hält uns ein Ideal vor, dem wir im Leben, wie in der Erziehung und in dem Unterricht entgegen streben sollen, ohne daß wir dasselbe, bei der Endlichkeit und Unvollkommenheit aller menschlichen Erkenntniß und Einrichtungen, jemals vollkommen und ganz erreichen werden. Denn eine ganz naturgemäße Einrichtung, Verfassung, Erziehung &c. wäre eine ganz vollkommene. Aber auf Erden ist nichts vollkommen, kann nichts Vollkommenes werden. Dadurch aber

---

*) Rh. Bl., VI. Bd. 1. Hft., S. 59—70. (1832.)

verliert ein Prinzip nicht seinen Werth, sondern es bleibt eben dadurch ewiger Leitstern.

So richtig dieses nun Alles ist, so entsteht dennoch die Frage: Soll man Alles, was man als naturgemäß erkannt, oder selbst nachgewiesen hat, auch einführen, gleich und unter allen Umständen einführen, oder nicht?

Es scheint ungereimt oder paradox zu sein, diese Frage noch aufzuwerfen, nachdem man obige Sätze zugegeben hat. Es scheint, als habe diese Frage denselben Sinn, wie die: Soll die Erde sich auch um die Sonne drehen? Soll der Mensch auch ein Mensch sein? Soll der Mensch auch der Tugend nachstreben? Aber dennoch muß sie, ist sie einmal gethan, auch beantwortet werden, besonders wenn die Antwort so lautet, wie sie lautet. Denn die Antwort darauf wird keine andere als die sein: Mit nichten. — Wenn dieses wahr ist, so muß es noch ein zweites Prinzip geben, durch welches das Prinzip der Naturgemäßheit beschränkt wird, obgleich es demselben untergeordnet ist. Dieses ist das Prinzip der Culturgemäßheit, dessen Ansprüche nicht abgewiesen werden können, obgleich es auf so allgemeine Gültigkeit, wie das erstere, nicht wird Anspruch machen können. Wir wollen uns darüber in der Kürze zu verständigen suchen.

Ein jeder Mensch, welcher geboren wird, trifft seine Umgebung, sein Volk, unter dem er zu leben bestimmt ist oder unter welchem er wenigstens erzogen wird, auf einer gewissen Stufe der Cultur an, die er nicht zu machen und zu bestimmen hat, sondern die eben ist, und die darum ein Recht hat zu sein, weil sie ist. Alles, was ist, ist durch einen zureichenden Grund und hat darum Ansprüche auf das Recht der Existenz. Behüte der Wille, damit sagen zu wollen, daß Alles, was sei, gut sei. Aber das bloße Dasein gibt auch im Allgemeinen ein Recht auf das Dasein. Streiten zwei existirende Dinge in ihrem Dasein mit einander, so muß untersucht werden, welches von ihnen dem andern den Vorzug einzuräumen oder auf fernere Existenz ganz zu verzichten hat. Doch wir dürfen diesen Gedanken nicht weiter verfolgen, weil wir sonst von unserm Wege und Ziele zu weit abkommen.

Zu jeder Zeit steht das Menschengeschlecht, ein jedes Volk, eine jede lebende Generation etc. auf einer bestimmten Stufe der Cultur, welche als das Erbtheil der Vorfahren, als das Produkt ihrer ganzen erlebten Geschichte und aller Momente, die auf sie eingewirkt haben, angesehen werden muß. Ein jedes Volk ist das geworden, was es unter den gegebenen Umständen werden konnte. Der jedesmalige Culturzustand muß als ein Naturerzeugniß angesehen werden, welches mit derselben Nothwendigkeit auftritt, wie der Charakter der Pflanzen- und Thierwelt in

einer bestimmten Zone oder auf der ganzen Erdoberfläche. Der Culturzustand einer Nation zu einer bestimmten Zeit ist gegeben, liegt vor und bildet den Zustand, in den jeder einzelne, unter diesen Umständen geborne Mensch eintritt. Er macht ihn nicht, sondern er findet ihn vor, und derselbe wirkt auf ihn nach der Natur seines Seins. Darum ist jeder Mensch ein Produkt seiner Zeit. Unter andern Verhältnissen wäre jeder Mensch ein anderer geworden. Aber unter diesen Umständen wird er bei seinen Anlagen ꝛc., so, wie es der Natur der Umgebung oder des ganzen Culturzustandes gemäß ist. Wir würden dieses, hätten wir eine Durchsicht der Grundanlagen des Einzelnen und des wahren Wesens der existirenden Welt nach ihren inneren und äußeren Verhältnissen, mit Sicherheit voraus bestimmen können. Aber dazu gehörte Allwissenheit. Nur annäherungsweise und nach Analogien läßt sich über die Zukunft eines Einzelnen oder eines ganzen Volkes etwas bestimmen.

Aber so viel wissen wir mit Sicherheit, daß der jedesmalige folgende Zustand ein Produkt ist des vorhergehenden. Wie in der Entwicklung des einzelnen Menschen, so giebt es auch in dem Proceß des Werdens einer Nation keine Lücken, keine Sprünge. Alles auf Erden wird nach dem Gesetz der Stetigkeit. Darum müssten wir auch jede folgende Stufe der Entwicklung an die vorhergehende anzuschließen, aus ihr selbst zu entwickeln suchen. Das heißt, der jedesmalige Culturzustand eines Volks ist die Basis, der Grund, das Vorhandene, Gegebene, Reale, von dem aus und aus welchem das Nachfolgende erzeugt werden muß. Die gegebene Cultur macht also die Anforderung, daß wir ihr gemäß verfahren, wenn wir etwas wirken wollen; d. h. wir müssen culturgemäß verfahren. Dieses Culturgemäße ist auch das Zeitgemäße, und wir wissen Alle, wie groß dessen Ansprüche sind, wie wir unser Lebenswerk rein vernichten, auf Null reduciren, wenn unser Wirken nicht in die Zeitverhältnisse paßt, sich nicht an das Gegebene anschließt, dasselbe nicht respectirt oder in der Ansicht vernichtet, ideale Verhältnisse voraussetzt, die nirgends sich vorfinden. Alle fruchtbare Einwirkung auf ein Individuum oder ein Volk muß zeitgemäß sein oder sich nach dem Standpunkte des Einzelnen und nach der Culturstufe des Ganzen richten.*)

Das Prinzip der Zeit- oder Culturgemäßheit ist der Grundsatz aller praktischen Menschen, aller Köpfe, welche die Welt kennen oder mit dem realen Leben vertraut sind. Das Wort der Naturgemäßheit hören wir

*) „Man ist so gut Zeitbürger, als man Staatsbürger ist, und wenn es unschicklich, ja unerlaubt gefunden wird, sich von den Sitten und Gewohnheiten des Zirkels, in dem man lebt, auszuschließen, warum sollte es weniger Pflicht sein, in der Wahl seines Wirkens dem Bedürfniß und dem Geschmack des Jahrhunderts eine Stimme einzuräumen?" Schiller, über ästhetische Erziehung.

nicht aus ihrem Munde, während sie immer von zeitgemäßem Wirken, zeitgemäßen Erscheinungen und von den Bedürfnissen der Zeit sprechen. So der verständige Handwerker, der einsichtsvolle Kaufmann, der denkende Lehrer, der Gesetzgeber und der Diplomat.

Das Prinzip der Culturgemäßheit ist ein wahrer, richtiger, unabweisbarer Grundsatz. Was in der Welt von großer Bedeutung und bleibender Einwirkung geschehen ist, war zeitgemäß. Ohne diese Voraussetzung sieht man in der Geschichte nur Unbegreiflichkeiten; sie aber bringt Licht in die ohne sie ganz unfaßbaren Erscheinungen und Thatsachen. Alle Menschen, deren Einwirkung von großem, weitreichendem Erfolge begleitet gewesen ist, haben sich an die Forderungen und Bedürfnisse ihrer Zeit angeschlossen. Wer sich derselben entgegenstellte, mochte sie wohl, wenn die Anforderungen seiner Zeit noch nicht mächtig und ausgesprochen genug waren, einige Zeit aufhalten oder auch ihnen eine andere Richtung geben; aber vernichten und von allem Einfluß sie ausschließen konnte auch der Mächtigste nicht.

Auch der Erzieher und Lehrer hat darum die Bedürfnisse und Anforderungen seiner Umgebung, seiner Zeit, zu berücksichtigen. Denn der Mensch soll in seine Zeit passen. Sonst ist er ein fremdartiges Glied, welches der Organismus des Ganzen abstößt und isolirt. Der Einzelne soll aus der Zeit und ihren Verhältnissen als ein ihren Einwirkungen gemäßes Glied hervorgehen. Man muß daher auf die Sitten und Gewohnheiten, auf das Bestehende und das Herkommen, auf das in der Zeit, in der man lebt, Geltende und Herrschende Rücksicht nehmen.

Anders sollte und mußte ein deutsches Kind in dem achten, anders im sechszehnten und anders muß es im neunzehnten Jahrhundert erzogen werden. Anders sind die Anforderungen der Zeit in China, als in Pennsilvanien, in Portugal, in England, Frankreich und Deutschland zu unserer Zeit, im vierten Jahrzehent des neunzehnten Jahrhunderts. Solches bedarf keines weiteren Beweises.

Wir wollen darum die Anforderungen des Prinzips der Culturgemäßheit durch einige einzelne Beispiele erläutern, um zu zeigen, wie sehr weit sie sich erstrecken.

Wer sich in gewissen höheren Lebenskreisen bewegen will, muß die französische Sprache inne haben. Wer vor zwei oder mehr Jahrzehnten sich zu einer höheren Bildung emporarbeiten wollte, mußte den Weg der alten klassischen Literatur einschlagen. Wer überhaupt mit den Gebildeten heutiger Zeit Umgang pflegen und an dem gesellschaftlichen Leben (thätigen) Antheil nehmen will, darf nicht alle Kenntniß der Zeitverhältnisse entbehren, muß daher Zeitblätter lesen. Sonst paßt er nicht in die Gesellschaften, das Leben dieser Zeit. Wer vor zwanzig Jahren als Student

unter uns mit deutschen Studenten leben und auf sie einwirken wollte, mußte, wenn er zum Duell herausgefordert wurde, sich dem bestehenden Comment unterwerfen. Will der christliche Missionar unter einem heidnischen Volke etwas wirken, so muß er auf den Standpunkt desselben, seine Sitten, Gewohnheiten, Ansichten, Geschichte &c. Rücksicht nehmen und das Pfropfreis des Baumes des Christenthums auf den alten Stamm pfropfen, damit es aus demselben hervorwachse und die edleren Säfte jenes diesen das Leben und Gedeihen sichern. Gerade also verfuhr auch der Stifter des Christenthums, indem er sein Wirken an das, aus dem Alterthum seines Volks stammende Bessere und an die Sprüche der Propheten der Nation anschloß. Wer im Jahre 1832 auf die französische Nation nur wirken will, darf nicht in den Ansichten und Vorurtheilen, welche in dem Zeitalter Ludwig XIV. herrschend waren und durch welche man damals sein Glück machen konnte, erzogen werden. Will ein Lehrer, der in eine längst bestehende Anstalt tritt, gleich von Anfang an seinen Samen nicht auf den harten Weg ausstreuen, so hat er den Zustand der Anstalt zu erforschen und darnach sein Thun einzurichten. In Wien verlangt man Anderes, als in Berlin; in Berlin Anderes, als in Mörs. Kinder verbildeter Stände wollen und müssen anders behandelt werden, als die Kinder reicher und gebildeter Landbewohner und Gutsbesitzer. Und so weiter. Dieses Undsoweiter läßt sich sehr weit ausdehnen. Die Ansprüche des Prinzips der Culturgemäßheit sind unabweislich; das Prinzip steht fest.

Aber welches ist nun sein Verhältniß zu dem Prinzip der Naturgemäßheit? Stehen sie neben einander, oder steht das eine über das andere und beherrscht es?

Das Prinzip der Naturgemäßheit ist ewig und unwandelbar, wie die Bestimmung und die Natur des Menschengeschlechts. Es kann in den verschiedenen Perioden und Culturzuständen anders und anders erkannt werden, aber es behält seinen unbedingten, absoluten Werth. Als Ideal nähert man sich ihm nur, ohne es zu erreichen. Es ist der ewige Zielpunkt alles Strebens und Wirkens. Mag die Bildung des Menschengeschlechts das Ziel nie erreichen; nähern soll sie sich ihm stets, wie die Asymptote der Hyperbel. Nach ihm richtet der vernünftige Gesetzgeber seine Verordnungen, der Lehrer seine Ideen, wie die Magnetnadel ewig nach Norden weis't.

Alles aber mit Berücksichtigung des Orts, wo man sich befindet, des Standpunktes, den man erreicht, der Cultur, die man gewonnen hat. Dadurch begreifen wir, wie in der gegenseitigen Berücksichtigung und Abwägung der Anforderungen beider Differenz und Streit der Ansichten entstehen kann, der Streit der Ideologen mit den Realisten, die

Differenz des Vernunftrechts und des historischen Rechts, der Kampf der Idee mit dem Herkommen. Die puren Historiker und praktischen Realisten richten sich einseitig nach dem bestehenden, herkömmlichen Recht, nach den Gerechtsamen; die abstracten Ideologen einseitig nach der Idee. Beide haben in ihrer Einseitigkeit Unrecht. Huldigt man allein dem Herkommen, so stellt man die Zeit still, und aller Fortschritt hat ein Ende; will man Alles nach den reinen Anforderungen des ideellen Vernunftrechts gestalten, so begeht man gleichfalls die höchsten Ungerechtigkeiten und stellt die Pyramide der Entwicklung auf die Spitze. Darum gibt es kein anderes Heil, als Versöhnung und Vermittlung der historischen Ansprüche mit den ewigen Anforderungen der Vernunft und der allgemeinen Gerechtigkeit; Berücksichtigung des Bestehenden, das in der Geschichte der Vergangenheit wurzelt, und allmählige, stufenweise Fortschreitung gegen das Ziel hin. Nie darf der Lenker der Welt und der Geschichte die Idee aus dem Auge verlieren, aber auch nie die Anforderungen der Zeit gleich Null setzen.

In den Gebieten der Erziehung und des Unterrichts strebe man darum ewig darnach, das Prinzip der Naturgemäßheit allgemein gültig und herrschend zu machen; aber mit Rücksicht auf den Standpunkt, den man bereits gewonnen hat; also Streben nach der Naturgemäßheit unter Berücksichtigung dessen, was die Cultur und die Zeit erheischen. Ohne jenes vergreift man sich an den heiligen Forderungen der Menschheit; ohne dieses wird man ein Phantast, oder ein Despot und ein Tyrann. Ohne das Eine giebt es keinen Fortschritt der Menschheit, wie in China; ohne das Andere geräth man in die Fluthen der Revolution.

Wer wäre so kurzsichtig, die Schwere der Aufgabe zu erkennen, die daraus für die Lenker der Geschichte und Staaten erwächst; wer so beschränkt und einseitig, keck und übermüthig über die Bestrebungen und Ansichten Anderer vorschnell aburtheilen zu wollen!

Darum Vermittlung der Ansichten und Anforderungen, damit der Stillstand in Bewegung, die Bewegung in Verbesserung ausschlage, und eine heilsame Reformation nicht in eine heillose Revolution ausarte! Wer sich den Anforderungen der Vernunft und der aus ihr entspringenden Ideen entgegensetzt, will die Erstarrung und den Tod; wer Alles zu aller Zeit und urplötzlich den ewigen Ideen gemäß umgestalten will, wird ein Radical-Reformer und ein Revolutionär. Beide Parteien sind Ultra's und beide fast gleich gefährlich und hassenswürdig.

Wie der aufgestellte Gegensatz zwischen Vernunft und Herkommen, Ideologen und Realisten ein ganz eigenthümliches Licht auf die erste französische Revolution und deren Folgen bis zum heutigen Tage wirft, indem sich nachweisen läßt, daß sich alle niederen Gegensätze und Kämpfe

auf den angegebenen allgemeinsten zurückführen lassen, so wird dadurch auch mancher pädagogische Streit in vorzüglichem Maße beleuchtet. Um ein Beipiel anzuführen, citiren wir den Kampf der Humanisten mit den Realisten. Um was anderes dreht sich der Streit als um den Vorrang des Prinzips der Zeit- oder Culturgemäßheit über das Prinzip der Naturgemäßheit!

Die Humanisten haben den Beweis des Satzes versucht, daß nur durch das Studium des sogenannten klassischen Alterthums wahre menschliche, gediegene Bildung möglich sei; aber ist ihnen dieser Beweis gelungen? Wenn ja, so wäre der Streit für immerdar geschlichtet. Aber so ist es nicht. Wenn man die Apologien des Humanismus, wie sie z. B. von Niethammer, Thiersch, Bischof (in Wesel) und Ribbek (in Berlin) geschrieben worden sind, liest, so lernt man ebenso viele verschiedene Beweise für denselben Gedanken kennen. Schon dieser Umstand flößt einiges Mißtrauen in die Sache ein, die auf so verschiedene Weise vertheidigt wird, da sie nicht zu den mathematischen Gegenständen gehört. Aber noch hat keiner dieser Beweise die Beistimmung denkender Leser erzwungen, wie es doch geschehen würde, wenn einer von ihnen auf wahrer, unerschütterlicher, d. h. psychologischer Grundlage ruhte, oder mit andern Worten, wenn das Prinzip der Naturgemäßheit auf den Humanismus, oder der Humanismus auf dasselbe zurückgeführt werden könnte. Solches aber scheint ungeachtet so vielfacher Versuche von Seiten der gelehrtesten Männer nicht gelingen zu wollen. Nach unserer Ansicht kann es nicht gelingen. Wenigstens ist bis jetzt nichts weiter geleistet worden, als der Beweis oder der Versuch der Nachweisung, daß die Blüthe unserer heutigen europäischen, deutschen Cultur auf der Grundlage des wieder erweckten Studiums des klassischen Alterthums basire und daß es daher ganz zeit- oder culturgemäß sei, diese Basis bei der Bildung der Jugend der höheren Stände nicht zu verlassen, sondern für alle Zeiten darauf fortzubauen. — Offenbar liegt darin nun schon eine Uebertreibung. Denn wenn nichts weiter für die Beibehaltung des alten Humanismus spricht, als die Culturgemäßheit (was wir hiermit einen Augenblick zugeben wollen), so drängt sich gleich der Zweifel hervor, ob nicht die Zeit dieser Culturgemäßheit bereits abgelaufen sei, und ob nicht das Zeitbedürfniß eine andere Art der Bildung neben oder über dem alten Humanismus erheische. Es ist nicht zweifelhaft mehr, daß die Gegenwart diese Frage wenigstens in der Art entschieden hat, daß es noch außer jener Bildung eine andere Art wissenschaflicher, gründlicher Bildung gebe, welche sich mehr und eigentlich allein für den praktischen Geschäftsmann eigne, als das bevorzugte Studium der Philologie und dessen, was damit zusammenhängt. Sehen wir ja die Bestätigung dieser

Ansicht von der Nothwendigkeit des Realismus in dem Unterrichtswesen schon in der Errichtung vieler Real- oder höheren Bürgerschulen verwirklicht. Sie sind eine Folge des von Basedow und den übrigen Philanthropen begonnenen Kampfs für das Prinzip der Naturgemäßheit gegen das Prinzip der Culturgemäßheit, eines Kampfs der Idee mit dem Herkommen, der Vernunft mit dem historischen Recht. Daß man alle höheren Schulanstalten im 16. Jahrhundert, von wo aus sich die neuere Zeit datirt, zu lateinischen Schulen machte, läßt sich vielleicht durch das Prinzip der Culturgemäßheit vertheidigen; aber gegen das Ende des 18. Jahrhunderts erhob sich die Ansicht, daß das einseitig betriebene philologische Studium nicht mehr zeitgemäß sei, und daher entspann sich der noch nicht ganz ausgefochtene lange Streit. Anfangs sah man mit großer Erwartung auf die neuen Anstalten hin — Beweis genug, daß die Idee einer Umgestaltung des Schulwesens vorbereitet war, — aber bald gerieth die Sache, theils weil man von ihren Urhebern zu sanguinische Hoffnungen gehegt hatte, theils weil dieselbe auch nicht in die allerbesten Hände gerathen sein mochte, wenigstens wie es schien, in Vergessenheit. Dieses Ereigniß konnte den Fortschritt dessen, was in der Idee der Philanthropinisten Wahres enthalten war, wohl aufhalten, aber nicht vernichten, und in den letzten Jahrzehnten sind die Ansprüche des Realismus so energisch und unabweislich aufgetreten, daß jetzt schon der Baum der Bildung sich in zwei verschiedene Aeste verläuft, deren verschiedene Früchte es nachweisen werden, daß sich auf dem Wege des Naturstudiums eben so gründliche Bildung gewinnen läßt als auf dem des Studiums des Geistes. Alsdann hat das angefochtene Prinzip der Naturgemäßheit einen neuen, kostbaren Sieg über das Prinzip der Culturgemäßheit davon getragen, dessen hohe und wichtige Ansprüche wir keineswegs verkennen wollen, das sich aber bescheiden muß, dem höheren Prinzip der Naturgemäßheit untergeordnet zu werden.

Indem hier zuletzt das Streben der Philanthropinisten als mit der Vertheidigung des Prinzips der Naturgemäßheit gegen die zum Theil veralteten Ansprüche der Culturgemäßheit und des Herkommens zusammenfallend angenommen wurde, habe ich meine Ansicht dahin ausgesprochen, daß die realistische Bildung weit allgemeinere Ansprüche mache, als die humanistische und aus der Berücksichtigung allgemein menschlicher Verhältnisse hervorgehe, wo hingegen die Ansprüche des Humanismus sich nur auf einen verhältnißmäßig kleinen Theil der Erdoberfläche, nämlich auf Europa beschränken und ihr Gewicht gewiß nicht für alle ewige Zeiten geltend zu machen haben. Ueberall auf der ganzen weiten Erde steht der Mensch mit der Natur im weitesten Sinne des Wortes in

Verbindung, und überall bietet sie darum dem Menschen die Gelegenheit und die Mittel zur Bildung dar. Die Abhängigkeit der Bildung von Griechen und Römern erstreckt sich dagegen nur auf wenige Völker und wird sich, je selbstständiger, freier und nationeller deren Bildung sich gestaltet, mehr und mehr von dieser Abhängigkeit befreien und zur Selbstständigkeit gelangen. Die Ansprüche der Natur auf Erforschung und Bildung durch ihr Studium sind weder auf Raum, noch auf Zeit beschränkt, sind in dieser doppelten Hinsicht ganz allgemein. Darum erscheint das Streben der Philanthropinisten als zusammenfallend mit der Vertheidigung der Naturgemäßheit im Kampfe mit dem Herkommen, das entweder zu unserer Zeit noch berücksichtigt werden muß, oder wenigstens einmal ganz culturgemäß war.

In anderer Beziehung kann man das Streben der Philanthropinisten auch ganz in den Dienst der Culturgemäßheit selbst stellen. Alsdann erwächst für sie die Aufgabe, nachzuweisen, daß sie das wollen, was Zeitbedürfniß geworden ist. Dieser Beweis läßt sich leicht führen, indem er auf der Hand liegt.

In jedem Falle fällt dieser pädagogische Streit der Zeit und dem Wesen nach mit dem großen Gegensatze, der die Conflicte der Geschichte der europäischen Völker neuester Zeit herbeigeführt hat, zusammen, mit dem Gegensatze der Idee und der Wirklichkeit, des Vernunftrechts und des historischen Rechts. Versöhnung und Vermittlung zum Zwecke einer allmähligen, aber gesicherten, nie ruhenden Fortbildung wird auf dem pädagogischen Gebiete, wie im Allgemeinen, der zu befolgende Grundsatz sein.

III.

Jeder Schullehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher.*)

„Wie es vor alten Zeiten, da die Menschen an der Erde lagen, eine Wohlthat war, ihnen auf den Himmel zu deuten und sie auf's Geistige aufmerksam zu machen: so ist es jetzt eine größere, sie nach der Erde zurückzuführen."
Riemer über Göthe, II. S. 186.

Die Natur heißt das andere Buch, durch welches sich die Gottheit den Menschen offenbart hat; es enthält die älteste, ursprünglichste, unveränderlichste Schrift. Gerade in derselben Weise, wie es zu den ersten Menschen gesprochen, redet es noch zu uns. Nie hat es ein Wesen gegeben, dessen Sinne von dieser Sprache unberührt geblieben wären. Ein Jeder versteht zwar auch etwas von dem Inhalte; nur will auch sie erlernt sein, wenn man sie genau, gründlich verstehen will. Es gibt zwar nur eine Natursprache, unter allen Himmelsstrichen ist es eine einzige; was diese eine sagt, redet Mutter Natur zu allen ihren Kindern, und was sie verkündigt, verstehen die Sinne und das natürliche Gefühl. Es ist die Gefühlssprache der Natur. Aber gleich der eigentlichen Sprache der Menschen hat auch die Natursprache sich zu einzelnen Arten, einzelnen Sprachen, einzelnen Dialekten und Mundarten fortentwickelt, welche nun in den verschiedenen Gebieten des Erdballs erklingen. Eine andere Sprache wird auf dem Aequator gehört, als in den Polargegenden und in mittleren Breiten; eine andere auf dem Meere und auf den Eilanden desselben, als auf Berghöhen und Thalschluchten; eine andere in Sandwüsten, als in fruchtbaren Niederungen an den Ufern der Flüsse. Diese Einzelsprachen kennt nicht jeder; jeder erlernt nur die (Natur-Mutter-Sprache), welche in der Gegend, wo er geboren ist und erzogen wird, erklingt; die andere muß er durch Reisen kennen zu lernen suchen, und selbst der eigentliche, tiefere Inhalt aller Naturdialekte erschließt sich dem Erdbewohner nicht durch bloßes Gefühl, er will aufgesucht, erlernt werden, die Natur wendet sich an den Verstand.

*) Rh. Bl., XXVI. Bd., 2. Hft. S. 219—231. (1842.)

Sinn für die Natur hat jedes unverbildete, natürlich erwachsene Wesen, das Thier ist davon nicht ausgeschlossen, es wird vielmehr ganz von dem Natursinn und Naturgefühl beherrscht, einer jeden Art (species) von Thieren offenbart sie sich auf eigenthümliche Weise; auch der Mensch besitzt diesen Natursinn von Geburt, in den eigentlichen sogenannten Naturvölkern ist ihr Verständniß am vollkommensten, der cultivirte Verstandesmensch kann sie verlernen, überhören, durch den rechten Verstandesgebrauch aber dringt er tiefer in sie ein und lernt sie, ohne das Naturgefühl oder den Natursinn zu schwächen, recht verstehen. Nur so ist es des gebildeten Menschen würdig, Sinn und Verstand kommen in ihm in gleichem Maße zur Entwickelung, der erste mehr auf natürlichem Wege, der zweite auf dem Wege der Cultur. Die Ausbildung des Verstandes ist ein Werk der Cultur. Aus dem einfachen Naturzustande erhebt man sich zu ihr, ohne die Sprache der Natur zu verlernen. Wo dies der Fall ist, da herrscht Verbildung. Sie herrscht in vielen Lebenskreisen, in mancherlei Beziehungen und Richtungen, und ist schlimmer als einfacher Natursinn ohne Bildung. Rousseau war davon so ergriffen, daß er sich gegen jedwede Cultur erklärte, und Bettina von Arnim nennt auf demselben Standpunkte oder in derselben Perspective den gebildeten Menschen das witzloseste aller Wesen. Aber diese Extreme, welche einen Theil Wahrheit enthalten, verleugnen nicht die Achtung vor der wahren Bildung, sind vielmehr nur eine Folge derselben. Sie besteht mit in einem Verständniß der Natur. Davon ist hier die Rede und wird noch fernerhin die Rede sein.

Denn Kenntniß der Natur, nicht bloß Sinn für sie im Ganzen und Großen, das Begreifen ihrer Erscheinungen, das Wissen um ihre Thatsachen und Gesetze ist ein wesentliches Stück jeder wahren Bildung. Denket euch einen Mann, mit der staunenswerthesten Gelehrsamkeit versehen, mit dem umfassendsten Wissen auf den Gebieten der Sprachen, der Geschichte der Völker, der Religionen u. s. w. ohne Sinn für Naturverhältnisse und ohne Kenntniß derselben: es fehlt ihm ein wesentliches Stück; besonders in dieser Zeit, die so tief eingedrungen ist in ihre Gesetze, die früher zu den Geheimnissen gehörten. Darum bedarf es keines weiteren Beweises, daß auch der Lehrer weder gebildet werden könne noch dürfe ohne die Anleitung zur Naturkenntniß, und daß seine Fortbildung es erheische, daß er sich mit der Natur fort und fort beschäftige, sich theilhaftig mache der Forschungen Anderer und — selbst forsche. Denn man hat nicht, versteht nicht, woran man sich nicht betheiligt, wo man sich nicht selbstthätig zeigt. Gilt dies von allen Lehrern ohne Ausnahme von dem Hochschullehrer bis zum Dorfschullehrer (die Theologen, die doch auch Lehrer sind, schließen sich in der Regel, nicht

ohne die empfindlichsten, leider noch wenig begriffenen Nachtheile, von dem Naturstudium aus), so gilt es vom Volksschullehrer in besonderem Maße, von dem Landschullehrer im höchsten Grade. Des Schullehrers Aufgabe ist es, die Elemente aller Hauptbildungsmittel der Menschheit an die Kinder zu bringen; wie dürfte unter ihnen die Natur fehlen? Der Mensch hat den Beruf, in den Verhältnissen und Umgebungen, in welche die Vorsehung ihn gestellt hat, zu wirken zu seinem und Anderer Besten; die meisten haben es mit der Bearbeitung der Natur zu thun, unmittelbar und praktisch, alle werden von ihr berührt, alle sollen sie verstehen. Wie wäre irgend eine vielseitige Bildung, die Grundlegung zu irgend einer Art vielseitiger Bildung möglich, ohne Naturkenntniß? Will man einen der Hauptgründe der Einseitigkeit, der Verirrungen, der Verschrobenheit kennen lernen, so muß man die Entfernung von der Natur, die Ertödtung des Natursinnes, den Mangel aller Kenntniß der natürlichen Erscheinungen und ihrer Gesetze nennen. Auch die besondere Species der Verschrobenheit, die Schullehrer-Verschrobenheit entwickelt sich aus dieser Quelle. Sie reden von der Schöpfung, als wären sie Augenzeugen derselben gewesen, glauben das Verständniß der Geheimnisse Gottes zu besitzen, leben diesseits in einem erträumten Jenseits, verkennen alle Bedingungen der Entwickelung und Bildung des Menschengeschlechts und gerathen in eine unbegreifliche Anschauungs- und Denkweise hinein — ohne Sinn und Verstand für die Natur. Darum betonen wir deren Bedeutung und Wichtigkeit, nicht bloß um der gesunden, geraden Bildung der Schullehrer selbst, sondern um der naturgemäßen Grundlegung der Menschenbildung überhaupt willen. Was den Lehrern zu gut kommt, kommt dem Menschengeschlecht zu gut; denn alle jungen Glieder des Menschengeschlechts sind in den Händen, stehen unter den Einflüssen der Lehrer. Wenn ich daher jetzt nur noch von der Beschäftigung dieser mit der Natur rede, so hat diese Rede die directeste Beziehung auf den Unterricht, wenn es auch nicht überall speciell ausgesprochen wird.

Ich denke mir die Mehrzahl der Lehrer, sie leben in kleinen Städten oder auf dem Lande, verkehren mit der Natur. Ich setze voraus, sie haben in den Seminarien oder auf dem Wege ihrer Jugendbildung den nöthigsten Unterricht in Naturkenntnissen (Geographie, Naturgeschichte, Physik, populäre Astronomie u. s. w.) erhalten, und wenn dieses nicht der Fall wäre, so müßte Solches nachgeholt werden: was hat nun ein so ausgerüsteter oder so gerichteter, strebender junger Mann, wenn er in irgend einer Gegend der Erde eine Anstellung übernimmt, zu thun? Dies zu zeigen oder anzudeuten, ist meine Absicht. Er erlangte bisher einen gewissen Grad der Naturkenntniß, er muß seine Kenntnisse erweitern,

er muß die ihn umgebende Natur erforschen, ein Naturforscher werden. Das Forschen allein führt zu wahren Kenntnissen, zur Erkenntniß.

1. Er erforscht die Lage seines Wohnortes, die Bodenbeschaffenheit, die natürliche und die durch Cultur erzeugte. Also geographische Länge und Breite, mathematisch-physikalisches Klima — Terrainverhältnisse, ebene oder Gebirgslage, Erhebung über der Meeresfläche, Wassergebiet, Lauf der Bäche, Flüsse und Ströme — eigentliche Bodenbeschaffenheit nach seinen Bestandtheilen und der Art seiner Bepflanzung mit Wäldern, Gräsern, Cerealien u. s. w.

2. Er erforscht die Flora seiner Gegend, nicht bloß nach ihren einzelnen Exemplaren, sondern mit steter Berücksichtigung auf die Bodenbeschaffenheit und die Orte ihres Vorkommens, und er legt eine vollständige Sammlung aller Species an.

3. Er erforscht das Innere der Erdoberfläche, auf der er wohnt und lebt, so weit sie zugänglich geworden oder ihre Theile zu Tage gefördert sind, und legt eine Sammlung aller vorkommenden Erd- und Steinarten an.

4. Er erforscht das Leben der Thiere seiner Umgebung (die Fauna), er sammelt Exemplare derselben, stopft Säugethiere und Vögel aus, und sammelt nach Möglichkeit alles dazu gehörige Merkwürdige (das Alltäglichste ist das Merkwürdigste). Schindanger sind eine reiche Fundgrube, waren es wenigstens für Goethe und Andere. (!)

5. Er erforscht das eigentlich Geographische seiner Gegend, entwirft Karten darüber, ganz specielle der nächsten Umgebung, allgemeinere der entfernteren, die aber noch zum Gesichtskreise gehört, er verfertigt Reliefs der Gegend aus Thon, Holz u. s. w.

6. Er beobachtet die Witterung seines Wohnortes im Großen nach den Jahreszeiten, im Einzelnen nach ihren verschiedenen normalen oder abnormalen Zuständen, Regen-, Schnee-, Schlossen-, Gewitter- und Wolkenbildung, Nebel, Wind und Sturm; er beobachtet die Temperatur der Luft, des Bodens, der Quellen und Flüsse mit dem Thermometer, den Druck der Luft mit dem Barometer; er legt sich ein Buch an, in welches unter verschiedenen Rubriken und geordnet alle Beobachtungen und Wahrnehmungen eingetragen werden, er zieht nach Zeitabschnitten und Epochen die Resultate daraus.

7. Er beobachtet die Erscheinungen an Sonne, Mond und Sternen (was mehr sagen will, als alle paar Jahre einmal eine Finsterniß angaffen) in den verschiedenen Jahreszeiten, er entwirft Sternkarten für verschiedene Abendstunden in verschiedenen Jahreszeiten.

Die Leser werden schon sagen, das sei zu viel, sei zu viel verlangt,

man wolle dem Lehrer Alles aufbürden. Darum füge ich das Weitere, was noch zu sagen wäre, nicht bei. Aber ein Einwand dagegen, gegen die Richtung, die hier verlangt, die Thätigkeit, die in Anspruch genommen wird, gehört zu dem Nichtigsten, was es gibt. Hat der Lehrer etwa keine Zeit dazu? Lebt er nicht in der Natur, geht er nicht spazieren, kommt er nicht mit Menschen, mit welchen er belehrend (d. h. zulernend) sprechen kann, zusammen, hat er kein Gefühl für Wärme und Kälte, für Luft und Wind? Lebt in seiner Umgebung kein Mensch, kein Arzt, kein Apotheker, kein Materialist, kein Bauer, der ihm hülfreiche Hand bieten kann? Soll und muß Alles auf einmal geschehen, Alles zu derselben Zeit, Alles immer? Hat das Jahr nicht dreihundert fünfundsechzig Tage und das Leben 60 und 70 Jahre? Darum geht mir weg mit Euren Einwürfen! Nicht das Geringste verliert Ihr an Eurer anderweitigen Thätigkeit; aber was wird gewonnen an wahren, wichtigen Kenntnissen, an dem Heimischfühlen in seiner Umgebung, an dem Verständniß der Dinge und Zustände um sich her, an der Fähigkeit und Fertigkeit zu fruchtbarer, inhaltsvoller Belehrung der Kinder! Das Alles ist gar nicht hoch genug anzuschlagen. Ihr verlangt anschaulichen Unterricht, Bildung für das wirkliche Leben — und Ihr wolltet die Materialien des Anschauungsunterrichts, die Wege und Mittel zur Kenntniß des wahren Lebens verschmähen? Es gibt kein anziehenderes, belebenderes, bildenderes Geschäft, keins, durch welches man sich mehr erholt, erfrischt, erfreut, beruhigt und tröstet (wenn es sein muß), als die emsige, stille thätige Beschäftigung mit der göttlichen Natur. Wie könnte ein so gerichteter Mensch (— und lebte er in einer Sandwüste —) lange Weile empfinden, still stehen, untergehen, verknöchern und versteinern, oder in die Verirrungen gerathen, die im Schwange sind, ein verschrobener Narr, ein Spott oder ein Gegenstand des Mitleids aller gesunden, frischen und thatkräftigen Menschen werden, indem er in einem rein erträumten Einbildungskreise lebt, das Leben unter seinen Füßen und vor seinen Augen verliert, alte Postillen reitet und am hellen lichten Tage einhergeht wie ein Stockblinder? Gegen diese Verirrungen, Armseligkeiten und Erbärmlichkeiten giebt es ein Radicalmittel: Beschäftigung mit der Natur; probatum est, versuchet es nur! Es bewährt sich augenfällig zuerst an der Gesundheit des Leibes, der ja ein Tempel Gottes heißt, aber es nur dann ist, wenn er kräftig und stark ist. Was läßt sich denn von einem Stubenhocker, einem Hektischen, einem in jeder Hinsicht Verzärtelten und Verwöhnten erwarten? Kann die geistige Gesundheit der Kinder von ihm gepflegt werden? Nein; denn es ist unmöglich. Von einem Hypochonder geht nichts Gesundes und Frisches aus. Lernet wieder Achtung und Respect vor der Natur, heget Vertrauen zu ihr, segnet

Sonne, Mond und Sterne, Wasser und Wind, erforschet die großen Gesetze, die der unendliche Schöpfer selbst zu erschaffen gewürdigt hat, und die Erde, die er Euch zum Wohnsitze angewiesen hat, und wenn Ihr einstens an eine andere Stelle des Himmels verpflanzt werden solltet, dann möget Ihr auch diese erforschen, einstweilen sehet Euch tüchtig auf dieser Erde um! Wo nicht, so nehmet auch die Worte: Bildung für das Leben, wahre Menschenbildung, naturgemäße Entwickelung u. s. w. gar nicht mehr in den Mund, sondern fahret fort, wie bisher, von der Bildung für den Himmel zu schwatzen, der Gegenstand der Verachtung gesunder Menschen zu bleiben und Narren wie bisher!

Zusatz.

In dem vorstehenden Aufsatze sollte der Satz accentuirt werden: der Lehrer, zuoberst der Landschullehrer, soll die Natur um ihn her erforschen. Er soll sich zum Mittelpunkte des Wissens und der Bildung in seinem Kreise machen. Mögen einige in seiner Umgebung ihn an gelehrtem Wissen in einem Fache (der eine in diesem, der andere in jenem) übertreffen: an Vielseitigkeit muß er sich von Keinem übertreffen lassen, ebenso wenig an Klarheit und Anschaulichkeit des Wissens. Zwei Umstände kommen ihm erleichternd zu Hülfe: 1. das Leben in der Natur (auf dem Lande leben, heißt in der Natur leben*) und die unmittelbare, selbsteigene Auffassung der Erscheinungen; 2. die stete Beziehung des Angeschauten und Begriffenen auf den Unterricht kleiner Menschen und deren Capacität. Das Erstere kann er nicht lassen als Mensch, das Andere nöthigt ihn zu einem Grad der Faßlichkeit und Bestimmtheit, deren jeder andere Mensch, der nicht Lehrer ist, entbehren kann oder entbehren zu können meint. Die Erforschung der Umgebung nach allen Seiten hat Reiz an und für sich; er wird für den Lehrer noch unendlich erhöht durch den Bezug auf die Schüler. Er will die Sachen wissen für sich, weil er ein Mensch ist, weil es zum Wesen des Menschen gehört, daß er begreift und denkt, ein Wissender ist; noch mehr aber will er die Sachen

*) Daher verzichtet ein Landschullehrer ohne das Leben in der Natur, d. h. ohne denkende Beschäftigung mit ihr, auf das Eigenthümliche, Bevorzugte oder Bevorzugende seiner Lage. — Bisher wies man ihn zur mechanischen, producirenden Beschäftigung in der Natur, zum Landbau, zur Bienen- und Seidenzucht u. s. w. an, es mag sein und geschehen, wo es nöthig ist; aber die denkende Beschäftigung darf nicht fehlen. Denn der Lehrer soll und darf kein Bauer (kein rusticus) sein, er soll zu den Gebildeten gehören, zum Mittelstand, der zwischen den Handwerkern und Gelehrten liegt.

wissen um seines Amtes willen, um die ihm anvertrauten Schüler lebendig praktisch in den Kreis der Umgebung hineinstellen zu können. Ich kenne keinen anziehenderen Gedanken als eine solche Stellung des Lehrers, daß Jedermann weiß: der Lehrer ist ein Kenner der Umgebung, ein Beobachter, ein Wissender, bei ihm kann man sich Raths erholen, und wenn man seine Sammlungen vermehrt, so steigert man die Intelligenz desjenigen, in welchem sich die einzelnen Strahlen des Wissens seiner Umgebung concentriren.

Dieses und Anderes ergiebt sich aus der Betrachtung seiner Stellung als Lehrer.

Aber auch in objectiver oder wissenschaftlicher Hinsicht ist die Sache keineswegs eine gleichgültige. Gelänge es, in den künftigen Landschullehrern Naturforscher zu erziehen und in ihnen erwachsen zu sehen (das Beste muß der Mensch immer aus sich selbst machen): so würde Manches entdeckt werden, was bis jetzt gänzlich verborgen ist. Wohin ein Alexander von Humboldt nur kommen mag, in die Cordilleren oder in den Ural, nach Paris oder nach Petersburg: er macht Forschungen, bringt Neues, Unbekanntes an den Tag. Warum sollte dies denn nicht auch in kleinerem Maßstabe von einem Lehrer geschehen können, der, was ihm an Ausdehnung seines Blickes (Extensität) abgeht, durch um so genauere, wiederholte Beobachtung (intensiv) ersetzen kann? Bringt der Eine nichts Neues heraus, so geschieht es durch den Andern. Ich nenne einige Beispiele.

1. Bekanntlich gibt es in jedem Bache, Flusse, Strome Stellen, welche schwer oder gar nicht zufrieren. Welche sind es? (Dies muß der Lehrer schon deßwegen erforschen, damit er die Kinder warnen könne.) Welches sind die Ursachen?

2. Der Professor Ehrenberg in Berlin hat die Entdeckung gemacht, nicht nur, daß sich in den meisten stehenden Wassern Infusionsthierchen befinden (er hat viele neue Arten entdeckt und sie klassificirt), sondern das ganze Torf- und Erdlager, Steinmassen u. s. w. aus lauter Schalen oder Panzern von Infusionsthierchen bestehen (Kiesel- und Kalkschalenthiere). Aus solchen Erdlagen besteht ein Theil des Bodens von Pommern, Rügen, Dänemark, Sicilien, Egypten u. s. w., und ganze Straßen von Berlin stehen auf einem lebendigen Infusorienlager. Ist das nicht interessant? Ist es nicht interessant, zu untersuchen, wo dieses der Fall ist in der Gegend, in welcher man lebt? Irgend ein Mensch in dieser Gegend besitzt doch wohl ein Mikroskop, oder macht sich eine Freude daraus, eins von seinen Reisen mitzubringen, wenn er weiß, das er damit einem denkenden Manne einen Dienst leistet; oder es gehört auch nicht zu den Unmöglichkeiten, sich selbst in den Besitz

eines solchen Werkzeuges zu setzen, durch welches man sich und den Kindern den Blick eröffnet in die Wunder der Schöpfung im kleinsten Raum.

3. Seit etwa einem Jahrzehend sind die Naturforscher aufmerksam auf besondere Nächte, in welchen Sternschnuppen zahlreich fallen, auf die Nächte um den 10. August und den 13. November herum. Je mannigfaltiger darüber Beobachtungen angestellt werden, desto schneller gelangt man zu sicheren Resultaten. Warum sollte nun dieser oder jener Lehrer die günstige Lage seines Wohnortes auf einer Höhe oder in der Nähe einer Höhe und eines freien Horizontes nicht benutzen, in jenen Zeiten einige Abend- oder Nachtstunden Beobachtungen anzustellen und sie in engerem oder weiterem Kreise bekannt zu machen? Haben etwa seine Beobachtungen keinen wissenschaftlichen Werth, nun so werden durch ihn und sein Beispiel die dafür empfänglichen Talente seiner Umgebung geweckt.

4. Der Professor Dove in Berlin glaubt das Gesetz der Drehung der Winde und was damit zusammenhängt, Witterungsregeln u. dgl. m. entdeckt zu haben. Bewährt sich diese Entdeckung in den verschiedenen Theilen Deutschlands, oder welche Modification erleidet es durch den Einfluß örtlicher Beschaffenheit?

5. An der Existenz der Irrlichter auf Sümpfen habe ich gezweifelt. Während ich in einer Gegend wohnte, von der man erzählte, daß oft Irrlichter gesehen würden, gab ich mir Mühe, eines derselben zu sehen. Es gelang mir nicht. Ich ersuchte daher diejenigen, welche dergleichen Erscheinungen oft wahrgenommen haben wollten, mich, wenn sich wieder dergleichen ereignen sollte, auf meine Kosten durch einen Boten davon zu benachrichtigen. Es geschah nicht. Ich steigerte daher mein Anerbieten und bot einen Dukaten für eine solche Nachricht; aber ohne Erfolg. Dadurch bin ich in jenem Zweifel bestärkt worden. Jetzt lese ich in dem „Leben, Leiden und Widerwärtigkeiten eines Niedersachsen, von ihm selbst beschrieben. Herausgegeben von J. F. Ruthe (Oberlehrer an der Gewerbschule in Berlin), Berlin 1841, S. 496 „Seit dreißig Jahren habe ich jedoch in der Mark Brandenburg, noch an andern Orten Deutschlands, welche ich berührte, keine Irrlichter gesehen, welcher Umstand wohl gegen ihre Existenz sprechen möchte u. s. w." Es leben viele tausend Lehrer auf dem Lande. Wer gibt bestimmte, zuverlässige Kunde von dem Dasein der Erscheinung, d. h. eigenen Untersuchung? Es wäre doch merkwürdig, wenn die allgemein geglaubte Behauptung ihrer Existenz auch zu den Fabeln gehörte. Wären, wie ich beantrage, die Landschullehrer Naturforscher, der Gegenstand wäre längst außer Zweifel gestellt.

Solcher Gegenstände und Fragen gibt es hunderte. Sie mehren sich mit jedem Tage. Der Lehrer nehme Notiz von ihnen, bewege sie in seinem Kopfe und mache sie (wenn auch nur die eine oder andere) zum Vorwurfe seiner Bemühungen.

Ihr verlangt oder wünscht eine bessere, geachtetere und einflußreichere Stellung im Leben; gut und schön. Macht Euch derselben würdig durch thätiges Eingreifen in dieses Leben! Thoren, die das Heil von Andern erwarten*); es wird spät werden, bis **sie** Euch heben. Hebet Euch selbst, dann seid ihr gehoben!

Notabene für Mißverstehende und Alles-besser-Wisser: Wer diesen Aufsatz richtig beurtheilen will, muß sich Göthe's Ausspruch vorhalten:

„Kein Mensch hat je mit der Feder auf seine Leser wirken können, der den Gegenstand, wovon er handelt, nicht mit einer gewissen Parteilichkeit behandelt."

---

*) Der Schullehrer ist als Lehrer kein Handwerker, kein Landbauer u. s. w., sondern ein Geistwecker, er hat es mit der Intelligenz zu thun. Darum auch mit der Intelligenz, mit dem Verständniß der Natur. Zu welchem Endzweck? Die Antwort: Die Natur zu verstehen, um sie zu verstehen — hat eine Wahrheit, aber nicht die ganze. Der Lehrer gehört zu den praktischen Menschen, die wissen wollen, um zu wirken. Auf wen? Bloß auf die Kinder? — Weil die meisten Lehrer nur dieses wollen und thun, darum ist ihr Einfluß so beschränkt, darum nehmen sie (es gibt freilich auch noch andere Gründe) in der Meinung der Welt die Stellung nicht ein, die ihnen gebührt. Die Erwachsenen sehen ihr Wirken in den Schulen nicht, bekümmern sich höchstens nur so lange um sie, als sie Kinder in dieselbe schicken; Viel von dem, was die Kinder lernen und üben, kommt im Leben nicht zur Erscheinung, oder geht auch wieder verloren; darum muß es des Lehrers Augenmerk bleiben, auch auf die Erwachsenen zu wirken, unter ihnen eine würdige, active Stellung einzunehmen. Wie kann er dieses? In Stadt und Land: durch Lesevereine, Lese-Abende, Gesprächs- und Vortragsabende — überall durch Intelligenz, was mehr bedeutet als Singen. Der Schullehrer muß sich zum Mittelpunkt der Intelligenz in seinem Kreise machen. Immer unter Kindern, nur unter Kindern — wem genügt es? Wer fühlt nicht das Bedürfniß, auch mit Männern zu verkehren? Und zwar geistig! Denn der Schullehrer hat einen geistigen Beruf. Warum sammelst Du nun nicht einen Kreis um Dich herum? Einen Lehrerkreis — gut; aber es reicht nicht hin; es darf dir nicht genügen. Wenn Du ein vielseitig gebildeter Mensch bist, werden willst, immer mehr werden willst, so erwacht der Trieb zum intelligenten Wirken von selbst in Dir. Meiner Anregung bedarf es dann auch nicht. Warum sammeln die Gelehrten in Berlin, Breslau, Königsberg u. s. w. ein nach Belehrung begieriges Publikum um sich herum (Männer und Frauen)? Was jene sind in ihrem Kreis, bist du, Lehrer, in dem Deinigen, — Auch als Gemeinde-Repräsentant u. s. w. kannst Du thätig sein. Aber Du bist ein Thor, wenn Du es abwartest, bis sie Dich zu etwas machen. Mache Dich selbst zu etwas! Kirchliche Wirksamkeit allein thut es auch nicht. Wer das nicht erkennt, versteht unsre Zeit gar nicht, ist entweder stockblind, oder schielend, weil verschroben.

IV.

Gott in der Natur?*)

Der Herr Verfasser der in der vorigen Sitzung in Bezug auf meinen Aufsatz: „Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher“ Ihnen vorgelegten Gegenbemerkungen findet in meinen Ansichten die Behauptung, daß das Studium der Natur und ein frommer Sinn sich gegenseitig ausschließen, daß wer mit Glück und Erfolg sich jenes befleißigen, sich dieses entschlagen, und daß, wer diesem treu bleiben, auf jenes verzichten müsse. Ich weiß nicht, ob auch die übrigen Mitglieder dieses Vereins dieses in meinem Aufsatze gefunden haben; so viel weiß ich, daß ich nicht daran gedacht, und bekennen muß ich, daß mir bei dem Lesen des Aufsatzes des Gegners (ich war zufällig bei der Vorlesung desselben und den darüber lautgewordenen Bemerkungen nicht anwesend) das Wort Schiller's einfiel:

„Freunde, bedenket euch ja, die tiefere, kühnere Wahrheit
Laut zu sagen — sogleich stellt man sie euch auf den Kopf.“

Doch gleichviel, die Gegenbemerkungen sollen mir eine erwünschte Veranlassung sein, Ihnen meine Ansicht über das angeregte, jeden Falls sehr interessante Thema, in welchem Verhältniß die Naturforschung zur Frömmigkeit stehe, vorzulegen, keineswegs in der Meinung, einen so tiefsinnigen Gegenstand ausgeschöpft zu haben und so beleuchten zu können, daß das, was ich darüber zu sagen habe, nicht der Ergänzung und Berichtigung bedürfte. Ich schreibe zur Anregung und meiner eigenen Belehrung; wenn jene von mir ausgeht, diese mir von Ihnen wird, so bin ich zufrieden, „Der Mensch irrt, so lang er strebt“, und — füge ich bei — er lernt, so lang er strebt.

Unser Thema enthält in sich die Frage: Ist Gott in der Natur? findet der Mensch bei ihrer Beschauung und Betrachtung ihn in ihr? trägt die Naturforschung zur Erkenntniß und Furcht Gottes, zur Religiosität bei? ist die Religiosität ein Förderungsmittel der Naturforschung, oder schließen sie einander aus? und wenn letzteres, liegen sie neben

---

*) Vorgetragen in der Maisitzung des älteren Berlinischen Schullehrer-Vereins Rh. Bl., XXVII. Bd., 1 Hft., S. 13—31 (1843).

einander, auf ganz verschiedenen, vollkommen von einander getrennten Gebieten, so daß sie aber doch neben einander bestehen können, ohne durch einander zu existiren und zu leben, oder enthält das Eine eine totale Negation des Andern?

Diese und ähnliche Fragen haben in der Pädadogik, namentlich in dem erziehenden Unterricht eine große Bedeutung. Aller Unterricht soll erziehend wirken, verlangen Alle. Viele identificiren diesen Satz mit dem: aller Unterricht soll unmittelbar und direct religiös wirken. In unsern Tagen wird diese Forderung betont. Die Nachfrage nach der Religiosität wird dringender, stärker. Es fehlt nicht an Erscheinungen, die den Beweis liefern, daß die Meisten, welche jetzt über Erziehen und Unterrichten reden, meinen, die Auffassung und Darstellung müsse wenigstens eine religiöse Teinture, einen parfum biblique haben. Das Hervorheben derselben streift nicht nur an Ostentation, sondern ist und wird zur Ostentation; ja man kann sich manchmal des Gedankens, wenn nicht an offenbare Heuchelei, doch an Eingehen in oberflächliche und vorübergehende Zeitrichtungen nicht enthalten. Unter allen Unterrichtsgegenständen schreibt man vorzugsweise der Naturkunde eine religiöse Wirkung zu. Die tieferen Geister erwarten sie als eine Frucht derselben, die oberflächlichen vermeinen sie durch frommen Aufblick, durch Bibelstellen und religiös klingende Stichwörter heiligen zu müssen. Ist es keine Religion, es muß wenigstens so klingen. Was haben wir davon zu halten, was ist Wahrheit? Nur sie allein besteht in der Untersuchung, nur sie verträgt sich mit wirklicher Religiosität, alles Andere ist Schein und Trug. Von dem Lehrer, dem wahren, eigentlichen, wirklich religiösen Lehrer erwarte ich, daß er ein solcher Feind aller Ostentation, alles Forcirten und Erkünstelten, alles Scheines sei, daß er, was religiöse oder religiös klingende Aeußerungen betrifft, eher zu wenig thue als zu viel, daß er eine solche Scheu vor frommem Schein habe, daß er es sich viel lieber gefallen lasse, an einer Stelle oder in einer Beziehung für irreligiös zu gelten, als daß man ihm dieses Prädicat beilege, wo er es nicht verdient. Die wahre Religiosität eines Menschen ist ein Geheimniß, das Geheimniß seines Herzens; die tiefste ist nicht nur der Welt, sondern ihm selbst ein Geheimniß. Wahrhaft in der Unschuld lebt der, der von der Unschuld nichts weiß. Wer sie kennt, ist nicht mehr darin, wer sie definirt, ist, wenigstens im Bewußtsein, in das Gegentheil eingerückt. Gerade so verhält es sich mit der Religiosität. Mißtrauisch bin ich daher überall, wo man Geschwätz mit ihr treibt; ich suche sie da nicht, wo man sie sucht, sich mit ihr etwas weiß. „Wollte Gott, wir übten sie alle, und es spräche kein Mensch mehr davon.“ (Schiller.)

Weg mit allem Forcirten! Weg mit dem Versuch, nicht nur in den Buchstaben, sondern in den Lehren der Buchstaben, in der Zahlen- und Raumlehre ein religiöses Element aufzufinden! Mit religiöser, d. h. ernster Gewissenhaftigkeit, und mit einem Sinn, der einen religiösen Hintergrund hat, kann ein Lehrer diese Gegenstände, wie alle andern, treiben; aber in der Seele zuwider ist mir ein Mensch, der davon schwatzt. Ich komme auf die Naturkunde, beschränke aber meine Ansichten auf den Theil, der am einleuchtendsten Gott offenbart, auf die Astronomie im weiteren Sinne des Wortes. Denn ob die Zoologie, Botanik und Mineralogie, die Chemie und andere Zweige der Naturkunde im Einzelnen oder Ganzen, ein religiöses Moment enthalten, dieses nicht nur zu behaupten, sondern nachzuweisen, wollen wir vorerst Andern überlassen.

Das von religiösen Eltern, besonders von einer religiösen Mutter erzogene kleine Kind erblickt in allen Naturerscheinungen das Wirken Gottes. Gott gab seinen Eltern, wie ihm, das Leben, er schenkt Gesundheit, Speise und Trank, der heilige Christ bescheert die Weihnachtsgaben, Gott läßt regnen und die Sonne scheinen, die Früchte an den Bäumen wachsen; tagtäglich führt Gott Sonne, Mond und Sterne am Himmel herauf u. s. w. Also das religiös erzogene Kind, nicht aber das ohne Religion aufgewachsene. Dieses weiß nichts von Gott, sieht ihn nicht, fühlt ihn nicht. Jenes hat Gott im religiösen Gefühl, unmittelbar, die Mutter hat den Keim zur Religiosität angeregt und befruchtet, das Kind trägt die religiöse Stimmung über, es trägt Gott in die Natur hinein, und nun tritt er ihm aus der Natur und ihren Erscheinungen wieder entgegen. Ohne Anregung, ohne Entwicklung geschieht Solches nicht, die Sinne lehren das nicht, das sinnlichst schärfste Auge, die zarteste Empfindsamkeit der Nerven lehrt Solches nicht, aus der Natur an und für sich spricht also Gott nicht zu dem Kinde. Ist es reich mit Phantasie begabt, so erdichtet es sich, auch ohne religiöse Erregung, Personen, meist Furcht und Schrecken erregende Gestalten, Gespenster, wohlthätige und böse Wesen. Auf diesem Standpunkte stehen rohe Naturvölker. Ihr Glaube an Dämonen, gute und böse Geister, mag mit eigentlicher Religion verwandt sein, Religion ist es nicht, er ist kaum der Anfang derselben. Man muß den Kinderglauben an Dämonen vernichten, um den Boden für den religiösen Glauben zu gewinnen.

Was ist es nun, das die Kinder veranlaßt, Gott in der Natur zu erblicken, ihn zu sehen in ihren Erscheinungen? Die Anregung ist, wie schon gesagt, von der Mutter ausgegangen; durch sie haben sie den Glauben an Gott empfangen; nun tragen sie ihn auf alles Einzelne

über, sie leiten Wirkungen unmittelbar von einem geahneten unsichtbaren Wesen ab, das Verhältniß von natürlichen Wirkungen und natürlichen Ursachen ist ihnen noch unbekannt, mit einem Worte: ihre Unwissenheit ist eine Bedingung ihres Glaubens. Folglich sind sie im Irrthum, ist ihr Glaube Aberglaube, darum zu verwerfen, würde Einer schließen, der meine Ansicht auf den Kopf stellen wollte. Ich sage dagegen: ihr Glaube ist Wahrheit, nur nicht die Wahrheit des erwachsenen, gereiften Mannes, ist kindliche Wahrheit, nothwendige Entwicklung ihres Wesens, der Standpunkt des Menschengeschlechts im Kindesalter, die Religion der Kindheit, wurzelnd im unauflöslichen, unmittelbaren Gefühl, beruhigend und beseligend, der innersten Natur des Kindes entsprechend, also wahr.

Ach, daß wir auf diesem Standpunkte nicht stehen bleiben, daß wir ihn verlassen müssen! Wer hätte nicht ähnliche Empfindungen gehabt, als die, welche unser unsterblicher Schiller in seinen „Göttern Griechenlands“ *) ausspricht?

Aber wir müssen weiter, müssen aus der kindlichen Unschuld heraus, müssen von uns abthun, was kindisch ist, müssen auf das Meer der Forschung hinaus, wenn auch in das Meer des Zweifels hinein. Es erwacht der Verstand und mit ihm das Bedürfniß des Erkennens. Das Kind steht auf dem Standpunkte des passiven, seligen Anschauens, wir müssen auf den Standpunkt des thätigen, unruhigen Betrachtens hinauf. Wir erfahren, daß Eins durch das Andere ist, wir erkennen die physische Wirkung als das Produkt einer physischen Ursache, diese wieder als Wirkung einer höheren physischen Ursache, eine Kette von Wirkungen und Ursachen erbaut sich vor unserm geistigen Auge, wir erkennen Regel und Gesetz. Wo bricht sie ab diese Kette, ist sie eine unendliche, oder müssen wir ein Letztes oder Erstes setzen, und ist dieses Letzte oder Erste der Einfluß und die Wirkung eines intelligenten Wesens, oder einer gesetzlich, aber blind wirkenden Kraft, eines Naturprinzips oder — eines Gottes? Wir befinden uns auf dem Meere der Fragen, der Zweifel. Anders lautet die Antwort des religiös erzogenen Menschen, anders die des bloßen Forschers. Jener stellt Gott an die Spitze und leitet alle Naturgesetze von ihm ab, ohne jedoch das Wie der Einwirkung angeben

*) „Nennt der meinige sich dem Verstande?
Birgt ihn der Gewölke Zelt??
Mühsam späh' ich im Ideenlande,
Fruchtlos in der Sinnenwelt.“
„Schöne Welt, wo bist du? — Kehre wieder! u. s. w.“
„Gleich dem todten Schlag der Pendeluhr,
Dient sie knechtisch dem Gesetz der Schwere,
Die entgötterte Natur.“

zu können, dieser weiß nur von Naturkräften und hält alles Andere für fremdartige Einmischung oder müßige Betrachtung. Summa: die Naturforschung lehrt keinen Gott und weiß von keinem Gott. Ein schlagender Beweis für diese (ich hoffe nicht, daß sie sagen: kühne) Behauptung sind die Naturforscher selbst, in deren Eigenthümlichkeit sich das am prägnantesten ausprägen muß, was die objective Natur enthält und wie sie wirkt. Denn der Mensch nimmt das Gepräge und die Natur dessen an, womit er sich bleibend beschäftigt. Ob die Beschäftigung mit religiösen Dingen vorzugsweise Religiosität wirkt, muß sich vorzugsweise in der Beschaffenheit der Theologen spiegeln, wie die Lehrer das Gepräge des Lehramtes an sich tragen. Was lehren uns die Naturforscher und zwar die tüchtigsten, tiefsten? Sind sie vorzugsweise religiöse Männer? Hängen ihre Forschungen von ihrem religiösen Glauben ab? Ist der der tüchtigste Naturforscher, dem wir den tiefsten religiösen Sinn zuschreiben? Keiner, welcher die Geschichte der Naturwissenschaften kennt, wird eine dieser Fragen bejahen. Newton war ein frommer Mann, aber er war darum nicht das große Naturgenie, weil er fromm war, und Lalande war darum kein schlechter Astronom, weil er von allem Uebersinnlichen sagte: Qu'est ce que cela prouve? und von Gott: je n'ai pas eu besoin de cette hypothêse. So in unzähligen Beispielen. Die wissenschaftliche Erforschung der Natur und die Religiosität haben nichts mit einander gemein. Sie können in demselben Geiste neben einander bestehen, aber das Eine kann auch vorhanden sein ohne das Andere. Ja, wir müssen weiter gehen und sagen, der Naturforscher muß als solcher auf religiöse Ansichten und Vorstellungen, die er außerdem hat, verzichten, sie in seinem Bewußtsein vernichten, er darf ihnen nicht den geringsten Einfluß auf seine Thätigkeit einräumen. Denn er muß völlig voraussetzungslos an die Erforschung der Natur gehen. Was sie sei, was ihre Erscheinungen enthalten, ob etwas ihnen zu Grund liege und was, ob ein Gott sei oder ob keiner, geht ihn als Forscher gar nichts an. Unbekümmert um die Resultate setzt sich der wahre Naturforscher ihren Wirkungen aus, er läßt sie in seinen Geist einziehen, er zwingt sie, ihm Rede und Antwort zu geben, er darf nicht das Geringste von vorn herein als Postulat aufstellen, er muß Alles verwerfen, was nicht mit ihrer Natur, ihrem Wesen harmonirt. Ich sage nicht, daß ein religiöser Sinn nicht auch ihn bei seinen Forschungen beleben und tragen könne; aber auch andere Potenzen können seinen Geist spornen und beflügeln. Beobachtungsgabe und Verstand sind in ihm die ausschließlich regierenden Kräfte.

Sind diese Ansichten richtig (ich halte sie für unwiderleglich), so beantwortet sich die Frage, ob der fromme Mensch im gewöhnlichen

Sinne des Wortes besonders zur Naturforschung qualificirt sei, von selbst. Man muß sie verneinen. Leider wird mit dem edlen Worte fromm ein trauriger Mißbrauch getrieben; aber wenn wir es im gewöhnlichem Sinne nehmen, in welchem unter den Bestandtheilen der Frömmigkeit der Glaube an positive Satzungen irgend einer Art als Ingredienz vorkommt, so erkennen wir, daß der also, nämlich vulgär fromme von bestimmten Voraussetzungen ausgeht, indem er die Vernunft entweder unter den Gehorsam des Glaubens gefangen giebt, oder wenigstens gewisse Sätze als unumstößliche von vorn herein feststellt. Wir haben gesehen, daß dieses der echte Naturforscher nicht darf. Den besten Fall vorausgesetzt: ihr Inhalt beschränkt sich auf ein Gebiet, das mit der Naturwissenschaft nichts gemein hat, so ist es doch schon eine bedenkliche Geistesrichtung, indem der Geist nicht aus Schubfächern besteht, die nichts mit einander gemein haben, vielmehr eine Richtung sich sehr leicht über den ganzen Geist verbreitet, besonders wenn sie mit der Anmaßung eines ihr gebührenden Primats auftritt. Aber in so unschädlicher, resignirender Weise finden wir selten den Inhalt des Glaubens in den Geistern, die er beherrscht. In der Regel will er auch normirend auf die Naturwissenschaften wirken. Man denke an die Geschichte des Kopernikanischen Weltsystems, an Galilei und seine Schüler, an die Schöpfung der Welt vor 6000 Jahren in sechs Tagen und andere vom frommen Glauben festgehaltene Satzungen, und man wird der aufgestellten Behauptung nicht widersprechen. Daraus erklären sich folgende Thatsachen: fromme Lehrer (sogenannte) können sich einer Art Scheu vor der Natur, einer Art Besorgnis vor dem Dringen nach Natur forschender Richtung von Seiten der Lehrer nicht erwehren, sie fürchten für den Bestand ihres Glaubens; im Mittelalter, das vielseitig bis in unsre Tage hineinreicht, galt die Erforschung der Natur für Teufelswerk, die Perhorrescirung derselben, der äußern wie der innern, für das Merkmal der Gottähnlichkeit; viele Theologen werden sich sehr bedenken, die Meinung, daß Schullehrer sich fleißig mit der Natur beschäftigen sollten, zu bejahen, wenigstens werden sie es an Verwahrungen und Warnungen nicht fehlen lassen; Theologen und Schullehrer treiben mit dem schönen Worte: „Christum lieb haben ist besser als alles Wissen", schnöden Mißbrauch. Ich bekenne mich offen zu den Ueberzeugungen: das wahre Christenthum, der echte Glaube, der darin besteht, daß man den Geist lieber hat als die Welt, — die eigentliche Herzensfrömmigkeit haben, wie von keiner wahren Forschung, so auch nicht von der Naturforschung irgend etwas zu besorgen, was sich mit der Wahrheit der Natur nicht verträgt, falle, lieber heut als morgen, jeden Falls wird die Stunde seines Verscheidens schlagen.

Ich bin noch nicht fertig, aber ich höre auf. Was ich gesagt habe, reicht zur Beurtheilung des vorliegenden Gegenstandes hin. Aus meinen Ansichten folgt: „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes und die Feste verkündigt seiner Hände Werk", gilt nur für das Gefühl, das bereits religiös erregt ist, dasselbe ist also sorgfältig zu pflegen und von der bloßen Erweckung desselben aus Naturforschung allein nicht viel zu halten; die fromme kindliche Betrachtung des Universums und seiner Theile ist zu erhalten, so daß sie durch die wissenschaftliche Erkenntniß nicht verloren geht, aber auf diese ist ihr kein Einfluß zu gestatten, auf dem Gebiet der Naturforschung ist der Verstand der Meister; unbekümmert um die Resultate erforsche man die ewige Gesetzmäßigkeit der Natur und erfreue sich ihrer als einer auch ewigen Wahrheit; Ostentation ist überall zu meiden; ein Merkmal eines wahren Lehrers ist auch der Sinn für Natur und die Lust an der Erforschung ihrer Gesetze.

Zusätze.

Daß der eben besprochene Gegenstand durch die vorgetragenen Bemerkungen nicht erschöpft sei, leuchtet jedem Leser ein; ich habe es ausdrücklich gesagt. Ich gab sie in dem Berliner Schullehrerverein als Anregungen, nicht zum Abschluß. Der Zweck der Vereine, in welchem sich Berufsgenossen zusammenscharen, wird vorzugsweise und recht eigentlich erreicht durch anregende Mittheilungen. „Es kommt nichts dabei heraus, es wird nichts fertig gemacht", sprechen die „Fertigen!" denen bekanntlich nichts recht zu machen ist, die sich des Selbstdenkens und Nachdenkens (nachher — Denkens) entschlagen haben, darum die „Satzungen" lieben. Wir stehen auf der entgegengesetzten Seite.*) — Eine anregende Zeitschrift will — anregen. Darum theile ich obige Anregungen hier mit. Und darum füge ich folgende Zusätze, zu verschiedenen Zeiten geschrieben, als weitere Anregungen bei. Wer es vermag, füge sie zur Einheit zusammen!

1. Das Kind knüpft das ihm bekannt gewordene an ein Unbekanntes, das Geschaffene an den Schöpfer, nach der von der Mutter erhaltenen Anleitung. Daß es damit den Schöpfer erkenne, wird Niemand behaupten. Nichts destoweniger wird auf solche Art das Gefühl des

*) „Der Mensch wird und ist allmälig das, was er thut, und die Freude einer gelingenden Arbeit wird von allen andern Freuden, welche die Erde hat, zusammengenommen nicht aufgewogen. Das höchste Wesen kennt nur die Freude des Schaffens, und welchen Menschen seine Arbeit beglückt, der freut sich auf ähnliche Weise, wie Gott sich freut. Jede andere Freude erinnert uns beschämend an die Schranken unsrer Natur, die Lust der Thätigkeit deckt uns deren Unendlichkeit auf." Hofmeister über Schiller.

Kindes religiös bestimmt. Gerade so macht es auch der gereiftere Mensch, er knüpft die Reihe des ihm Bekannten an das Unbekannte, gleichviel ob diese Reihe bis zu den Wolken, oder bis zum Uranus, bis zum nächsten oder fernsten Fixstern reicht. Dem Umfange oder der Ausdehnung nach sind also zwar die Radien des Erkennens des Kindes und des Erwachsenen sehr verschieden, aber der Akt der Verknüpfung des Sichtbaren oder Erkannten mit dem Unsichtbaren, des Weltlichen mit dem Außer- und Ueberweltlichen ist derselbe: es ist der Gedanke einer Verbindung jenes mit diesem, einer Bestimmung oder einer Abhängigkeit des Einen vom Andern. Irre ich nicht, so kann Niemand behaupten, daß der menschliche Geist mit Nothwendigkeit von dem Einen zum Andern fortschreiten müsse, daß er bei dem letzten Gliede des Erkannten in dem Raum nicht stehen bleiben könne, daß er schlechterdings zu allem Bedingten ein erstes Unbedingte hinzudenken müsse. Denn müßte er wirklich überall nach Warum oder Wodurch fragen, so würde ja dieselbe Frage bei dem Gedanken an das Dasein Gottes wiederkehren. Darum wird hier nicht von einer Nothwendigkeit an und für sich, höchstens von einem Stehenbleiben in der Kette von Wirkungen und Ursachen ob der Endlichkeit des menschlichen Verstandes die Rede sein können, aber die Nothwendigkeit der Annahme eines intelligiblen, sich frei bestimmenden Wesens wird nicht daraus hervorgehen. Die Annahme eines solchen erscheint vielmehr überall als ein Zeichen unsrer Unwissenheit. Je näher wir die Wirksamkeit desselben setzen, desto weniger sind wir über die Natur unterrichtet; je tiefer wir in sie eindringen, desto mehr enthüllt sich uns die mechanische Gesetzmäßigkeit des Ganzen. Das Kind läßt die Planeten unmittelbar durch Gottes Hand um die Sonne geführt werden, der Astronom sieht darin eine Wirkung der Kepler'schen Gesetze; der Bauer erblickt in dem Stand und dem Laufe der Gestirne die Hand des Allmächtigen, der Kenner weiß, daß das Newton'sche Gravitationsgesetz Alles regelt. Kurz, innerhalb des ganz erkannten Gebiets erblickt der menschliche Geist Regeln und Gesetze, aber nicht das Wirken Gottes, woraus denn folgt, daß ein Mensch, dem in dem Universum Alles und Jedes bekannt wäre, keinen Gott finden würde, und darin liegt denn das Geständniß: daß „Gott in der Natur, aus der Natur geschöpft" ein Product ist unsrer Unwissenheit.

2. Die Quelle, aus welcher sich die religiöse Naturansicht des Kindes entwickelt, ist nach meinem Bedünken (Schleiermacher!) keine andere als sein Abhängigkeitsgefühl. Es fühlt sich abhängig von den Eltern, diese leiten sich mit Allem, was sie haben, von Gott ab, das Kind überträgt seine Abhängigkeit auf Gott, und unterstellt Alles, was es sieht und hört, ihm. Man könnte zwar auch meinen, es sei das Be-

dürfniß, das Mannigfaltige unter die Anschauung oder das Gefühl der Einheit zu bringen, aber offenbar ist es, so stark es auch beim gereiften Manne hervortritt, beim Kinde noch nicht erwacht. Es bleibt zur Erklärung nichts übrig, als das tiefe Gefühl seiner Abhängigkeit, wodurch es überall das unmittelbare Wirken Gottes gewahrt, an welches es sich im lebendigen Gefühl anschließt und dadurch, trotz seiner Schwäche, alle Furcht vor ungewöhnlichen Erscheinungen überwindet.

3. Das Kind, nämlich das religiös angeregte Kind (kein anderes) beginnt mit religiöser Weltanschauung. Diese geht unter oder wird verlassen mit der rationellen Betrachtung der Natur, mit dem Versuch, den in der Welt vorhandenen objectiven Verstand zu finden. Dieser Standpunkt hat keine Religion, darf keine haben, sonst käme der Verstand nicht zu Verstand. Kehrt am Ende seiner Laufbahn, deren Grenze eine subjective, keine absolute ist, weil jedes Zeitalter sie durch neue Entdeckungen und tiefere Schlußreihen erweitert, die ursprüngliche Anschauungsweise für das religiöse Gemüth zurück? Man hat es durch das Dictum behauptet, daß die entwickelte Vernunft speculativ über alle Erfahrung und die Schlüsse aus ihr hinausgeht und das Ende der Verstandesreihe durch einen intuitiven Akt wieder mit dem Ewigen, Absoluten verknüpft und dadurch transcendent wird. Es ist möglich, wahrscheinlich, aber ich erlaube mir darüber kein bestimmtes Urtheil. In unmittelbaren Anregungen, in welchen der Verstand schweigt, ist es gewiß in Vielen der Fall, es ensteht eine Kreisbewegung, von der religiösen Anschauung über das Meer des Verstandes hinweg zu jener zurück. Die innere Entwicklung des Menschen scheint der Lebensgeschichte eines Gewächses zu gleichen: das Samenkorn, eine beschlossene Einheit mit der Präformation zu allem Folgenden begabt, muß sich auflösen und zu Grunde gehen, wenn die Pflanze sich entwickeln soll, sie erscheint explicirt mit allen ihren Theilen, der Lebensprozeß liegt klar vor dem Auge, der Verstand bemächtigt sich des Gesetzes der Entwicklung, und — am Schlusse der Entwicklung erzeugt sie neuen Samen und kehrt so zum Anfange zurück. Ist dies ein treues Bild des innern Lebensprozesses, von dem wir reden?

4. Am Schlusse der Kette, deren Glieder Bedingtes und Bedingendes mit einander verbinden, deren erstes, nächstes Glied die vor Augen liegende Wirkung, deren letztes, tiefstes Glied die Grundursache der ganzen Reihe von Erscheinungen ist, — findet der Verstand seine Beruhigung und wie steht es mit dem Gemüth und Gefühl des Menschen? Ich wüßte in der That, was dem Verstande noch fehlen sollte; seine Natur, die auf Urtheilen, Schließen, Begreifen, Deduciren, Induciren, Demonstriren und andere logische Thätigkeiten gerichtet ist, hat in der wissenschaftlichen Erforschung seine Befriedigung gefunden, das aufgestellte

System ist sein Ziel und sein Triumph, in der Verknüpfung des Mannigfaltigen zur Einheit unter der Herrschaft der erkannten Urkraft und ihrer gesetzlichen Wirksamkeit (beispielweise denke man an das Newton'sche Gravitationssystem!) kommt er vollkommen zu seinem Ziele. Der Verstand braucht keinen Gott und hat keinen Gott. Aber das Gemüth des Menschen! Beruhigt es sich bei der Aufstellung der mathematischen Gesetze, verlangt es nicht noch Anderes als Zahl und Maaß? Fühlt es in seiner Abhängigkeit nicht auch die Abhängigkeit der Welt von einer über- und außerweltlichen Kraft? Wird es mit innerer Nothwendigkeit getrieben, von der erkannten letzten Ursache fortzugehen zur Anknüpfung derselben an eine unkörperliche, geistige, unmeßbare, unerschaffene, unendliche, freie Kraft, kurz: findet das Gemüth hier vermöge seiner Natur am Ende der Welt, das überall ist, den Schöpfer? Ich wage darüber keinen bestimmten Ausspruch, ich glaube nur, daß der Mensch Gott erst in sich gefunden haben müsse, ehe er ihn draußen findet. Da sucht es, wie der Dichter sagt, der Thor, der Mensch bringt es aus seinem Innern selbst ewig hervor. Nur wo dieses der Fall ist, nur da ist lebendige Religion, nur da strahlet Gott auch aus der Welt hervor.*)

---

*) Es folgen hier noch weitere Zusätze in der Form von Citaten aus Schleiermacher, Mager's päd. Sterne und Schiller, die wir mit Rücksicht auf den Zweck, Diesterweg selbst vorzuführen — außer Betracht lassen.

Der Herausgeber.

V.

Religionsunterricht, wie und wie nicht? *)

Die Leser dürfen sich nicht wundern, daß diese Blätter so oft auf den in der Ueberschrift genannten Gegenstand zurückkommen. Er bezeichnet eine Haupt-, eine Lebensfrage der Schule; in ihm ist die Zukunft, die Wirksamkeit, die Stellung und, was mehr sagen will, die Bedeutung der Schule beschlossen. Je nachdem man sie beantwortet, bleibt sie, wie bisher, ein von Parteien, nämlich von kirchlichen Parteien abhängiges, oder sie wird ein für die allgemeine Volks- und Menschenbildung nach pädagogischen Grundsätzen wirkendes Institut. Sie, diese Frage, enthält den Schwerpunkt der Emanzipationsfrage.

Darum muß ein Blatt, welches sich die Aufgabe gestellt hat, für die allgemeine Menschenbildung und folglich für die dadurch geforderte Stellung der Schule zu wirken, auf diese Streitfrage zurückkommen, und sie so lange untersuchen, besprechen, ventiliren, bis die Ueberzeugung der Zeitgenossen, besonders der Lehrer, eine feste geworden.

Als im Jahre 1848 für die freie Meinungsäußerung eine glückliche Stunde schlug, hat die Mehrheit der Lehrer die Frage nach der Emanzipation der Schule von der Kirche, nach der Befreiung der Schule und der Lehrer von der Beaufsichtigung und Leitung durch die Geistlichen mit einem fast einstimmigen, laut- und wohlklingenden Ja beantwortet.

Seit dem ist sehr vieles Ueberraschende und Unerwartete geschehen; unter Anderm auch dieses, daß die Lehrer meist wieder verstummt sind.

Ist die Sache seit dem eine andere geworden? hat sich der Lehrer Ueberzeugung geändert? schweigen sie darum, oder aus anderen Gründen?

Gleich viel, der Gegenstand verdient es, nicht verlassen, sondern fort und fort besprochen zu werden, und zwar besonders deswegen, weil die Wünsche der Lehrer unerfüllt geblieben sind.

Die kirchlichen Gesellschaften, die Kirchenparteien, haben sich seiner bemächtigt. Aus ihren Reihen hat man auf jene Frage ein entschiedenes Nein vernommen. Es ist nicht selten mit Schmähungen und Verdächtigungen begleitet gewesen; ja es hat sogar nicht an Verfluchung gefehlt;

---

*) Rh. Bl., XLIV. Bd. 1. Heft, S. 24—55 (1851).

achtzehn und ein halbes Jahrhundert nach Christi Geburt und drei nach dem Jahre 1848!

Ja — — Nein; wer hat Recht?

Zunächst muß man auf die Parteien sehen, welche jenes und welche dieses aussprechen.

Das Nein rührt her von den Kirchengesellschaften, welche konfessionell sind, Bekenntnisse haben und beschwören, die sie für die allein seligmachenden, wenigstens für die besten halten; rührt her von Geistlichen, welche auf konfessionelle Bekenntnisse verpflichtet sind und sich für verbunden erachten, dieselben festzuhalten, auszubreiten und zu verewigen, und welche einsehen, daß es damit anders bestellt sein dürfte, wenn man sich nicht der Jugend und folglich der Schule bemächtigt, um durch diese jener im Alter der Unmündigkeit das kirchliche Bekenntniß als eine nothwendige Heilslehre ins Gewissen zu schieben und im Gedächtniß niederzulegen.

Das Nein rührt also von Männern her, die auf einem Parteistandpunkte stehen, selbst Partei und bei der Beantwortung der Frage sehr betheiligt sind. Ein Votum dieser Art und solchen Ursprungs ist, nach dem Zeugniß der Geschichte, ein verdächtiges.*) Man muß es der vorsichtigsten, ernstesten Prüfung unterwerfen.

Das Ja rührt von den Lehrern und andern Zeitgenossen her.

Die Lehrer selbst gehören bestimmten Konfessionen an, sind darin erzogen und konfirmirt, von den einzelnen speziellen Kirchen angestellt, zu konfessionellem Religionsunterricht verpflichtet und darin geübt. Das sind sehr wichtige Momente, welche geeignet sind, den Menschen bei seiner Stange festzuhalten.

Wenn es trotz dem nicht geschieht, so erweckt dieses das Vorurtheil, daß gar mächtige Dinge das Gegentheil hervorgebracht haben müssen. Denn auch die Lehrer sind Menschen, setzen gern das fort, was sie in der Jugend gelernt haben, leben gern mit ihrer Umgebung, besonders mit den Vorgesetzten, in Frieden und Eintracht, schaden sich nicht gern u. s. w.

Wenn sie das Alles in die Schanze schlagen, so muß ein gewaltiger Faktor auf sie eingewirkt haben und einwirken.

---

*) Deswegen werden die vor Gericht erscheinenden Zeugen gefragt, ob sie ein Interesse daran haben, wenn die Entscheidung so oder so ausfällt. Im bejahenden Falle werden sie entweder recusirt, oder ihr Zeugniß wird wenigstens nicht für so vollwichtig erklärt, wie das von ganz uninteressirten Zeugen. Nichts macht bekanntlich den Menschen befangener als das von den Vätern ererbte religiöse Bekenntniß.

Dieser Faktor ist kein anderer als die Macht der Ueberzeugung.

Die Lehrer der Gegenwart sind zum Theil aus der Kirche hervorgegangen, von ihr in Eid und Pflicht genommen und zum Anlehren bestimmter Bekenntnisse genöthigt.

Aber der Geist der Pädagogik hat an ihre Herzen geklopft, und von ihnen verlangt, auf ihr Gewissen zu antworten, ob sie überzeugt sind, daß ihr Thun den Anforderungen der Wissenschaft der Pädagogik, die seit 50 Jahren große Fortschritte gemacht hat, entspreche!

Und da haben sie eben nicht umhin gekonnt, zu gestehen, daß sich die frühe Erziehung der unmündigen Kinder zu konfessionellen Bekenntnissen mit ihrem Gewissen nicht länger vertrage, daß sie vorzüglich darum sich gedrungen fühlten, alle Tage und Stunden zu wünschen, die Schule von den konfessionellen Kirchengesellschaften gelöset zu sehen, und befreiet zu werden von der Beaufsichtigung konfessioneller Partei-Geistlichen, um einzig und allein den Anforderungen der Erziehungswissenschaft, ihrem pädagogischen Gewissen, folgen zu können.

So haben die Lehrer gesprochen, weil sie so gedacht und gefühlt haben, zu einer Zeit, als sie sprechen durften, wie sie dachten und fühlten.

Die Schwere der Frage liegt in den eben gegebenen Andeutungen.

Ist es richtig, was die Kirchen behaupten — die preußische Verfassung begünstigt bekanntlich ihr Streben*) — ist es richtig, daß es keine religiöse Erziehung giebt ohne bestimmtes, kirchliches Bekenntniß und ohne Anleitung der Kinder zur Annahme und zum Bekenntniß desselben, ist dieses richtig, so versteht es sich von selbst, daß die Kirchen und in ihrem Namen die Geistlichen den Religionsunterricht in ihren Schulen zu leiten und zu beaufsichtigen haben.

Ist dieses aber nicht richtig, ist es vielmehr richtig, daß die Grundlegung zur Religiosität nicht auf konfessionellem, sondern auf allgemeinmenschlichem Boden geschehen müsse; richtig, daß die Schule den Menschen zum Menschen, nicht zum Parteigenossen einer Kirche, nicht zum Glauben an den Lehrinhalt derselben, nicht zum Abschließen von andern Parteien, sondern zur Gemeinschaft mit den Menschen u. s. w. zu erziehen habe: so versteht es sich von selbst, daß die Partei-Geistlichen nicht geeignet sind, die Aufsicht über eine solche Schule zu führen.

Der Schwerpunkt der Emanzipation liegt also in obiger Frage.

Und weil darin die Zukunft der Schule beschlossen liegt, so müssen

---

*) Es ist seit dem Jahre 1851, in welchem Diesterweg Obiges schrieb, wohl auch in Preußen etwas anders geworden.

Der Herausgeber.

wir, die wir der Schule in der Zukunft, die morgen Gegenwart sein kann, die ihr für die energische Wirksamkeit, zu welcher sie berufen ist, gebührende Stellung erkämpfen helfen wollen, auf diesen Mittel- und Kernpunkt von vielen hundert andern wichtigen Dingen immer und immer wieder zurückkommen.

Ein einsichtsvoller Leser weiß es aus eigener Erfahrung, daß man mit dem Nachdenken über einen Gegenstand von solcher Schwere nicht in einem Tage oder Jahre fertig wird; man muß oft zu ihm zurückkehren. Man muß ihn von den verschiedensten Seiten, in den verschiedensten Stimmungen betrachten, andere vorurtheilsfreie, nicht in, sondern außer und über den Parteien stehende Männer darüber hören, darüber lesen, darüber nachdenken, darüber sprechen. Denn nur allmälig löset man sich von einem Herkommen, welches Jahrhunderte für sich hat, von einer Gewohnheit, die uns zur andern Natur geworden, von einem Glauben, der uns von ewig heiß geliebten Eltern überkommen ist und dessen Beibehaltung, wenn sie möglich wäre, uns glücklich machen würde.

Aber was *kann* man gegen die Macht der Ueberzeugung? Und was *darf* man gegen sie? —

Ich folge meiner Ueberzeugung, indem ich die Diskussion über die vorliegende Frage fortsetze. Die Leser werden daraus merken, daß ich sie nicht überreden, daß ich sie überzeugen will. Ich lege ihnen meine Gründe vor, fordre sie dadurch zur Prüfung derselben heraus.

Einstmals stand auch ich auf engherzig konfessionellem Standpunkte — die *Pädagogik* hat mich davon befreiet. Nur sie, nur ächte, wahre Gründe haben Einfluß auf mich, ich will nur der wahren Menschen- und Volksbildung dienen, aber keiner Kirchenpartei, und zwar eben so wenig wie irgend einer andern Partei. Das Streben nach freier, menschlicher Entwickelung und Thätigkeit wird man kein Parteitreiben schimpfen; im Gegentheil: diejenigen, welche diese Richtung bekämpfen, für *ihre* Kirche, ihre Genossenschaft, ihre Konfession wirken und unter den Lehrern dafür Anhänger zu gewinnen suchen, ziehen dieselben von dem pädagogischen Standpunkte herunter und — in ihr Parteitreiben hinein.

Der Leser lese und — urtheile über die Wahrheit der unten folgenden *Bruchstücke* und *Bausteine* und — er thue von dem *Seinigen* hinzu!

1.

„Das ist das Heiligste, was heut und ewig die Geister, tief und tiefer gefühlt, immer nur einiger macht.“ Goethe.

Der Mensch soll zum Menschen gebildet werden. Wenn das Kind an das Licht der Welt tritt, ist es nur der Anlage, aber darum auch der Bestimmung nach ein Mensch.

In Betreff der Anlagen oder der Angelegtheit zum Menschen sind die Kinder der Menschen einander gleich, natürlich mit unendlichen Verschiedenheiten in dem Gleichen, die aber nicht so weit gehen, daß das eine Kind ein Wesen ganz anderer Art wäre, als das andere Kind. Wäre dieses, so könnte das eine kein Kind mehr heißen, wenn das andere so heißt. Alle von Menschen abstammenden Wesen tragen die Menschennatur, die Anlage, sich zum ausgebildeten Menschen, aber zu keinem Wesen einer andern Art, zu entwickeln, in sich.

Diese Anlage soll entwickelt, das Wesen, welches der Möglichkeit nach ein Mensch ist, soll wirklich ein Mensch werden.

Wodurch geschieht das?

Doch durch nichts Anderes und auf keine andere Weise, als dadurch, daß ich die eine und gleiche Menschennatur, welche sich — mit individuellen Verschiedenheiten, die aber die wesentliche Gleichheit nicht ändern oder alteriren — nach denselben Gesetzen entwickele — denn sonst wäre sie nicht dieselbe Natur — in der dieser Natur und ihren Entwickelungsgesetzen gemäßen Weise anspreche oder anrege und ihr die Freiheit natürlicher Entwickelung gestatte. Letzteres ist das Erste, Nothwendigste; denn die Natur **strebt** vermöge des ihr inwohnenden Triebes nach Entfaltung. Das Andere ist das, was wir mit Absicht vollziehen.

Dieses Andere besteht in einem Doppelten; erstens darin, daß alle Anregung den Gesetzen der Entwickelung gemäß geschieht, sonst wäre sie nicht vernünftig, sondern zweckwidrig; zweitens darin, daß ich **dieselben Stoffe oder Materien** zur Entwickelung der in allen Kindern in der einen und gleichen Weise zu entwickelnden Menschennatur wähle. Geschähe Letzteres nicht, so würde das beabsichtigte Produkt, die ausgebildete Menschennatur, nicht herauskommen. In Allen soll die Menschennatur sich entfalten. Sie entfaltet sich nach denselben Gesetzen. Die stoffliche Anregung muß ebenfalls dieselbe sein. In aller Erziehung haben wir es mit der Herausarbeitung desselben Menschlichen zu thun, mit der Entwickelung des Gleichen in allen menschlichen Individuen. Ohne unser Zuthun fehlen die dem Individuellen angehörigen Verschiedenheiten nicht. Darauf ist unser Absehen bei der Menschenerziehung nicht gerichtet. Wir gehen in ihr nicht darauf aus, jene zu vernichten, das

verbietet uns der Respekt vor der Natur; aber in der Erziehung eines Jeden zum Menschen haben wir es mit dem Gleichen zu thun.

Der Stoff oder die Materie, an welcher sich die Menschennatur übt und an der wir sie üben, ist erstens die äußere Natur, zweitens die von der entwickelten Menschheit herausgearbeitete Wahrheit.

Die das Kind umgebende Natur wirkt auf dasselbe ein, es empfängt ihre Eindrücke, verarbeitet sie, es wirkt auf die Natur zurück, von dem Einfluß der Nahrungsmittel an durch die Sinneneindrücke hindurch bis zur selbstthätigen Gestaltung der Natur.

Die andere Art des Stoffes zur Einwirkung, vorzugsweise zur geistigen, ist das von dem Menschengeschlecht bis dahin erkannte Wahre, das von dem entwickeltetsten Theile unseres Geschlechtes, von dem kultivirtesten und gebildetesten, erkannte Allgemeine oder Gemeinschaftliche.

Das, was auf dem Gebiete der Wahrheitsforschung nur oder erst das Eigenthum Einzelner ist, gehört noch nicht zum Entwickelungsstoff der Kinder der Menschheit, aber weil es noch nicht gemeinsames Eigenthum geworden ist und folglich diese Probe der Bewahrheitung noch nicht bestanden hat. Möglicherweise ist es falsch; jedenfalls ist es neu, nur hier und da zu finden; es gehört also noch nicht zu den allgemeinen Bildungsmitteln der Menschheit, welche in allen Gliedern derselben herauszufördern ist, worin eben die Aufgabe der allgemeinen Menschenerziehung besteht.

Aus dieser Deduktion folgt, oder es liegt vielmehr darin schon ausgesprochen, daß wir in der allgemeinen Menschenerziehung das der gebildeten Menschheit nicht Gemeinschaftliche, das Absonderliche, das nur einzelnen Individuen oder Klassen der Menschen Angehörige, nur von ihnen, nicht von der gebildeten Menschheit überhaupt für wahr Gehaltene, von den Mitteln zur allgemeinen, gemeinsamen, bei Allen gleichen Erziehung auszuschließen, uns der Einführung desselben in die Kreise der gemeinsamen Erziehung zu enthalten haben.

Die Menschheit im Kinde soll ausgebildet werden; dieses ist nur möglich, wenn das Wesen dieselben Entwickelungsgesetze in sich trägt, woran Niemand zweifelt, und wenn die Kräfte an denselben Stoffen sich üben. Das angestrebte Produkt, die der Art nach eine und gleiche Menschenbildung, ist ein Produkt zweier Faktoren, des formellen, der Gleichheit der Anlagen und der Entwickelungsgesetze, und des materiellen, der Gleichheit der Stoffe.

Auf der ganzen Erde sind daher im Wesentlichen und Ganzen dieselben Unterrichtsgegenstände mit demselben Inhalte die Objekte der Uebung der jugendlichen Geister.

Auf unseren Gegenstand angewandt, heißt dies: der Inhalt

des jenem Zwecke, der allgemeinen, einheitlichen und gleichen Menschenbildung, entsprechenden religiösen Unterrichts muß der eine und gleiche sein.

In den konfessionellen Lehren unterscheiden sich die Parteien, sie gehen darin auseinander; der konfessionelle Religionsunterricht gehört daher nicht in die Anstalten für allgemeine Menschenbildung, d. h., bei uns nicht in die öffentliche Schule.

Die konfessionellen Lehren gehören zu den Besonderheiten, zu den bestrittenen Behauptungen. Zehn Menschen bekennen sich zu der einen Art, hundert andere verwerfen sie. Die allgemeine, gemeinsame Erziehung hat es nicht mit den differenten, sondern mit den gemeinsamen Ueberzeugungen zu thun. Das Bestreitbare, das Bestrittene, das die Menschen auseinander Bringende, das zu Hader, Feindseligkeit und Haß Veranlassende gehört nicht in die Kreise der Jugend, welche in Vertrauen zur Menschheit, in Fröhlichkeit und Heiterkeit heranwachsen und heranreifen soll und muß, wenn sie überhaupt zu glücklichem Dasein gelangen soll. Die Hadersachen sind kein Gegenstand für gesunde Uebung jugendlicher Kräfte. Nicht an dem Verkehrten reift man in Gesundheit und Frische heran, sondern an dem Rechten und Wahren, an dem von der Menschheit Gebilligten, an dem durch ihre Erfahrung und ihr Nachdenken Jahrhunderte hindurch Erprobten.

Dieses ist ein Ideal. Erreichen wir es nicht, so nähern wir uns demselben doch, wenn wir für den Unterricht diejenigen Stoffe oder Wahrheiten auswählen, über welche in der gebildeten Menschheit kein Streit ist, oder am wenigsten Streit ist, worin die unermeßliche Mehrzahl übereinstimmt.

In jedem menschlichen Individuum soll die Idee der Menschheit, die Menschheitlichkeit, sich ausprägen. Dieses ist einerlei Wesen, einerlei Sache, eine Idee, eine reale, zu realisirende Idee. Eine praktische, zur Verwirklichung in der Welt hindrängende Idee realisirt sich nach einem und demselben Prinzip, schafft das diesem einen Prinzip und seiner Idee entsprechende Gleiche, trotz aller individuellen Verschiedenheiten, in welchen sich dieselbe Idee nach demselben Prinzip der Wirksamkeit oder Bethätigung in tausend verschiedenen Gestalten, je nach der Verschiedenheit der Anlagen und Umstände, aber der Art und dem höchsten Ziele nach in der einen und gleichen Weise, offenbart. Nur unter der Herrschaft einer und derselben Menschheits-Idee ist das höchste Ziel der Menschheits-Entwickelung denkbar, die Darstellung eines Vernunftreiches auf Erden. Je mehr die Ansichten und Strebungen der Menschen von einander abweichen; je mehr Gewicht auf die Besonderheiten, trennenden Unterschiede, je weniger Werth auf die Gemeinsam-

keiten gelegt wird, desto mehr entfernt sich die Menschheit von ihrem Ziele.

Dieselbe hat an der Natur oder dem Weltall ein Vorbild; in ihr herrscht eine Kraft, ein Geist, herrscht dasselbe Prinzip, herrschen dieselben, unwandelbaren Gesetze, welche mit den Gesetzen der menschlichen Vernunft übereinstimmen; die Natur stellt ein vollkommenes Reich, in welchem Gesetz, Ordnung, Regel, kurz Vernunft herrscht, dar; sie ist ein Vernunftreich.

Die Menschheit ist berufen, gleichfalls ein solches zu bilden.

Wir nähern uns demselben dadurch, daß wir in den einzelnen Menschen die Idee der Menschheit, das Prinzip der Bildung zur Menschheit, welches vorzugsweise in der Liebe und Eintracht besteht, dieselbe Wahrheit zur Geltung und Herrschaft bringen.

Summa: Die öffentliche Schule darf keine Konfessionsschule sein.

Ein Beispiel aus einem anderen Gebiete diene noch zur Erläuterung!

Die einer Nation angehörenden Kinder sollen national, zur Nationalität erzogen werden. Darin sind Alle einverstanden.

Die Nationalitäten sind das den einzelnen Völkern Eigenthümliche, sie von den übrigen Völkern Unterscheidende. Es ist die besondere Art, in welcher die Menschheit in den National-Individuen erscheint.

Dieses Individuelle kann so gesteigert werden, daß es das Allgemeine, das Menschheitliche, überragt, so daß der in solcher extremen Art National-Gebildete aufhört, sich als Glied der ganzen Menschheit zu fühlen, daß er sich von allen, nicht zu seiner Nation Gehörenden abgestoßen fühlt, dem nationalen Sonderthum ganz anheimfällt und gar nirgends anders existiren und leben kann und mag, als daheim auf dem nationalen Boden.

Nun kann es aber kommen, daß ihn das Vaterland ausstößt, sei es mit Gewalt oder auf andere Art, kurz daß es ihm unmöglich gemacht wird, fernerhin noch die vaterländische Luft zu athmen.

Wie dann, wenn die Nationalität das allgemeine Menschheitsgefühl und Bewußtsein so in ihm überwuchert hat, daß er sich nur auf dem vaterländischen Boden als Mensch denken und fühlen kann?

Offenbar geht er dann, wenn jener Fall eintreten sollte, zu Grunde.

Nun kann aber Niemand wissen, was ihm im Leben beschieden sein wird; Niemand wissen, ob er sich nicht in der Folge durch äußere oder innere Ursachen gezwungen fühlt, das Vaterland zu verlassen.

Daraus (abgesehen von allen anderen Gründen) folgt, daß das Menschheitsgefühl in Jedem mächtiger sein soll, als das Nationalgefühl, daß wir in der Erziehung es besonders darauf anlegen müssen, jenes zu pflegen und auszubilden.

Also verhält es sich auch mit der religiösen Bildung. Die Religion der gebildeten Menschheit ist der Inhalt der auf religiöse Weise zur Menschheit zu entwickelnden Jugend. —

2.

Die verschiedenen Kirchen unterscheiden sich durch Lehre und Kultus. Jene ist die Hauptsache, das Innere.

Welche von ihnen hat recht, welche lehrt die Wahrheit?

Das eben ist die Frage.

Alle berufen sich auf die Bibel, Alle beweisen aus der Bibel, alle nennen die Bibel „Gottes Wort". Aber welche legt sie richtig oder am richtigsten aus? —

Das eben ist die Frage.

Sie streiten mit einander, mitunter verdammen sie einander auch, und wo der mildernde Geist der Zeit Solches nicht mehr zuläßt, da behauptet doch die eine, sie allein enthalte und verbreite die allein seligmachende Lehre; die anderen dagegen glauben und behaupten, sie seien im Besitze der Wahrheit, jene dagegen lehre Irrlehren. A erwartet das Heil von Rom, B von Genf, C von Wittenberg, D von Herrnhuth u. s. f.

Jede dieser Kirchen hat ihre Bekenner, jede ihre Gegner. Jede hat die Mehrzahl der Menschen gegen sich. Die Lehre einer jeden, oder Manches von ihrer Lehre, wird von der Mehrheit der Menschen, welche gelebt haben und jetzt leben, verworfen. Eine jede verbreitet nicht bloß bestreit- und anfechtbare, sondern angefochtene und bestrittene Sätze.

Niemand wird dieser Lage der Dinge widersprechen.

Jedermann aber wird sich auch fragen:

Woher kommt es, daß der Mensch a sich zu der Kirche A, der Mensch b sich zur Kirche B u. s. w. bekennt? Und ist es pädagogisch, durch äußere Veranstaltungen, Gewalt 2c. die Kinder an die Kirchen zu vertheilen?

Was die erste Frage betrifft, so ist die Antwort die: die Eltern entscheiden darüber.

Von der pädagogischen Seite ist jetzt noch nicht die Rede, nur von der Thatsache. Es ist mir auch zweifelhaft, ob die Eltern ein Recht dazu haben; aber ich will es zugeben, wenigstens steht dieses fest: kommt irgend Jemand dieses Recht zu, so kommt es ihnen zu. Die Eltern

haben das Recht oder auch die Pflicht, ihre Kinder in dem unterweisen zu lassen, was sie für Wahrheit oder selbst für Bedingniß zur Seligkeit erachten.

Der Zufall entscheidet darüber, oder, wenn man an dem Worte Zufall Anstoß nimmt, der Wille der Eltern, der, was Niemand bestreiten wird, oft von zufälligen Umständen abhängig ist, z. B. davon, ob die Mehrzahl der Bewohner der Gegend sich zu der Kirche A, oder zur Kirche B bekennt, ob der Vater zu jener, die Mutter sich zu dieser hält oder umgekehrt u. s. w. Kurz, die Eltern verfügen darüber, oft vor dem Anfange der Entstehung der Kinder, durch mündliche oder schriftliche Uebereinkunft und Vertrag, mit und ohne Geistliche; die guten Schafe müssen es sich gefallen lassen, daß so vor ihrer Geburt über das Innerste ihres Lebens entschieden wird.

Hinterher, nach Vollziehung des Taufaktes, behauptet die betreffende Kirche, daß sie ein Recht habe auf das getaufte Kind, welches sie nun als ihr zugehörig, als ihr verpflichtet betrachtet.

Das ist gerade so, als wenn zwei Elternpaare ihre Kinder, Knabe und Mädchen, mit einander verloben, und nachher denselben die Verheirathung als Verpflichtung auflegen. Es ist eben so, als wenn man sagen wollte, ein der Kirche, dem Klosterleben z. B., von den Eltern zugelobtes Kind, Knabe oder Mädchen, verletze seine Pflichten, wenn es, herangewachsen, sich weigere, die Kutte oder den Schleier anzunehmen. Es ist eben so, als wenn man behaupten wollte, der vom Vater zu einem Berufe bestimmte Knabe müsse nun auch dieses Geschäft treiben. So steht es mit jenem behaupteten Rechte der Kirche; ja, es steht noch schlimmer damit. Wie kann von der Pflicht eines Menschen die Rede sein, weil die Eltern bei seiner Geburt einen gewissen Gebrauch an ihm vollziehen ließen, oder sich innerlich ein Gelöbniß thaten? Wie kann davon die Rede sein, daß der Säugling dadurch Pflichten übernommen habe? Und wie kann die Rede sein von einem Rechte, dem keine Pflicht gegenübersteht? Wer hat überhaupt das Recht, einem Andern eine Ueberzeugung, eine Lehre rc., aufzuzwingen?

Genug, die Eltern entscheiden darüber, welcher Kirche, welchem Glauben das Kind angehören soll, und in tausend Fällen gegen einen bleibt es dabei für das ganze Leben.

Man hat gesagt, den Kindern bleibt es ja überlassen, die ihnen vorgelegte Lehre anzunehmen oder nicht.

Das Unwahre und Sophistische dieses Einwandes springt in die Augen.

Denn man weihet die Kinder im urtheilsunfähigen Alter in die Lehre ein.

Wo sind die Beispiele, daß Kinder sich dem widersetzt hätten? — Diese Beispiele fehlen.

Die Kinder folgen, weil sie nicht anders können. Einen freien Entschluß, ein selbständiges Urtheil von ihnen verlangen über eine Sache, die sie nicht beurtheilen können, in einem Alter, in welchem Niemand frei und reif ist, wäre geradezu Unsinn.

Folglich werden die Kinder durch äußerlich zwingende Umstände dem einen, oder dem andern kirchlichen Bekenntnisse, der einen, oder der andern Kirche zugeführt. Und dabei pflegt es, wie gesagt, in der Regel für das ganze Leben zu bleiben.

Das Alles könnte nun für gleichgültig gehalten werden, wenn die einzelnen Kirchen sich in ganz unwesentlichen Stücken unterschieden. Aber das wird Niemand behaupten, die Kirchen selbst zu allerletzt. Sie gehen in ganz wesentlichen und wichtigen Lehren, Ansichten, Ueberzeugungen, ja sogar in, das innere Leben so oder so bestimmenden und gestaltenden Prinzipien auseinander.

Und doch giebt es nur eine Wahrheit, nur ein Prinzip, die Wahrheit zu erkennen. Einander widersprechende Lehren, Gegensätze 2c. können nicht zugleich wahr sein. Ist die eine wahr, so ist die entgegengesetzte falsch, und das Prinzip der Erkenntniß ist die Forschung.

Unsere Kinder — die meisten — werden also nothwendiger Weise auch in falscher Lehre unterwiesen. Unwahrheiten, Verdrehungen, Menschen-Erfindungen, Lügen 2c. werden ihnen für Wahrheit verkauft, als Wahrheit dargeboten, von deren Annahme ihrer Seelen Seligkeit abhängig sei. Hier wiederholt sich die Frage — sie ist nicht abzuweisen — hat irgend ein Mensch dazu das Recht? —

Wir kommen nun zur pädagogischen Betrachtung.

Jede Kirche ist ein Sonderthum, ihre Sache ist Sache der Ihrigen, ihrer Bekenner, verworfen von den übrigen, gegen diese vertheidigt — jede Kirche ist Partei, ihre Sache Parteisache.

Was allen gebildeten Menschen gemeinschaftlich ist, worin sie übereinstimmen, ist unter ihnen keine Partei-, keine Streitsache.

Der Mensch soll zum Menschen erzogen, das Wesentliche der Menschheit, des Menschenthums, soll in ihm herausgekehrt, in ihm groß gezogen werden. Mit seiner Liebe soll er die Menschheit umfassen.

Dieser Erziehung zum Menschen darf nichts widersprechen. Alles, was ihr widerspricht, ist pädagogisch verwerflich, wie z. B. die Erziehung im Geiste bevorrechteter Stände, exklusiver Meinungen 2c.

Ein sich zu jener allgemeinen, humanistischen Erziehung hinzugesellendes Sonderthum ist nur dann zulässig, wenn es die Erziehung zum Menschen nicht beeinträchtigt.

Ein solches Sonderthum ist z. B. die Nationalität.

Die Erziehung darf eine nationale sein, ja, sie soll es (obgleich man auf sie nicht den obersten Werth zu legen hat), in dem, was zu den Vorzügen einer National-Individualität gehört, sein. Aber innerhalb der gesteckten Grenze: die Sondererziehung darf die allgemeine, die Erziehung zum Menschen, nicht beeinträchtigen. Nur innerhalb dieser Grenze hat sie eine Berechtigung; die Nationalität, das nationale Gepräge ist auch nicht etwas Willkürliches, nichts Gemachtes, sondern etwas Naturwüchsiges — und es macht sich unter gesunden Nationen von selbst.

Solches aber läßt sich von den verschiedenen Kirchen nicht behaupten; sie können daher die Ansprüche, welche der Nationalität nicht wegzudisputiren sind, nicht erheben.

Ich will zwar nicht leugnen, daß es nicht zufällig ist, daß der Protestantismus mehr im Norden, der Katholizismus mehr im Süden vorkommt und gedeiht; aber es steht doch fest, daß äußere Umstände dazu wesentlich beigetragen haben, und die Erfahrung liegt vor, daß z. B. im Norden Deutschlands Katholiken, im Süden Protestanten unter einander wohnen, und mehr noch im Westen und Osten. Folglich sind die Nationalitäten, deren Berechtigung ich, um die höchste Billigkeit zu erweisen, bis auf die Stammesunterschiede ausdehnen will, nicht die Ursachen der Annahme dieses oder jenes kirchlichen Bekenntnisses, dasselbe hat also die natürliche, durch Natureinflüsse geforderte Berechtigung nicht. Aeußere Verhältnisse, einzelne Regenten und regierende Häuser und andere Momente, welche man unter die Kategorie des Zufalls reihet, entscheiden darüber, ob so oder so.

Deßhalb entsteht die Frage: Darf man die Entscheidung über die religiöse Richtung des Menschen, über seinen Glauben und die Kirche, der er angehören wird, von dem Zufall und von äußeren Momenten überhaupt abhängig machen?

Der unparteiisch prüfende, sich über jeden Parteistandpunkt erhebende Leser möge darüber entscheiden.

Die Pädagogik kann und wird Solches nun und nimmer billigen.

Sie fordert einmal, daß der Mensch zum Menschen erzogen werde; sie fordert nicht, daß der Mensch zu einem Sonderthum erzogen werde; sie verwirft jede Art der Erziehung, welche der Erziehung des Menschen zum Menschen widerspricht, welche ihn zu Parteiansichten und Zwecken erzieht, in welchen die Menschen aus einander gehen, durch welche sie sich von einander trennen, anfeinden und hassen.

Zu einer Partei kann der Mensch übergehen, wenn er auf ihrer

Seite die Wahrheit, oder die meiste Wahrheit, erblickt; aber es muß sein eigener Entschluß sein, er darf nicht dazu erzogen, nicht durch die Umstände gezwungen werden, wie es bei uns Sitte ist.

Die Annahme eines kirchlichen Glaubensbekenntnisses darf erst dann erfolgen, wenn der Mensch zur Reife gelangt ist.

Soll dieses Bekenntniß mehr als äußere, werthlose, verwerfliche und verderbliche Form, soll es innere, aus der Ueberzeugung hervorgehende Wahrheit sein und von Wahrhaftigkeit zeugen, so darf man Kinder nicht zu einem, einer Partei zusagenden und ihr angehörigen Bekenntniß erziehen, man darf es nicht von Unmündigen bekennen oder gar (man denke!) beschwören lassen, man darf sie nicht darauf verpflichten; man handelt darin unpädagogisch, menschen- und religionsfeindlich, dem Wesen der wahren Religiosität, welche nur Werth hat, wenn sie aus dem Innern stammt, zuwider, kurz irreligiös.

Eltern, welche, nach der noch herrschenden allgemeinen Ansicht, ein Recht haben, über den Glauben ihrer Kinder zu verfügen, ist solches Verfahren allenfalls zu verzeihen; wie Solches aber den Kirchen- oder Religionsgesellschaften, welche behaupten, sie handelten im Namen der wahren Religion und Religiosität, zu verzeihen ist, zu verzeihen ist in einem Zeitalter, von dem man erwarten darf, daß es die innere, aus der inneren, lauteren und freien Ueberzeugung stammende Ueberzeugung obenan stellt und wenigstens in religiösen Angelegenheiten fordert, wie, sage ich, solches unpädagogische und, wie nachgewiesen worden, irreligiöse Verfahren großen und erhabenen Kirchengemeinschaften, öffentlichen Bildungsanstalten, öffentlichen Lehrern zu verzeihen ist, das — ich gestehe es — weiß und begreife ich nicht.

Eben so wenig oder vielmehr noch weniger begreife ich, wie ein Staat, nachdem er in seinen Grundrechten statutarisch die Religionsfreiheit ausgesprochen und die Berechtigung zu seinen Aemtern von konfessionellen Bekenntnissen für unabhängig erklärt hat, wie eine Staatsgesellschaft nach der Jedermann bekannten Erfahrung, daß konfessionelle Bekenntnisse nicht als Bedingung religiös-innerlichen Lebens angesehen werden können, da es unter Katholiken und Protestanten, unter Supranaturalisten und Rationalisten, unter Theisten und Deisten, unter den Mitgliedern freier, wie gebundener Gemeinden ꝛc., Menschen religiöser und irreligiöser Art giebt — wie ein solcher Staat nach solchen Erfahrungen verlangen kann, daß die Kinder seiner Angehörigen in und zu kirchlichen Glaubensbekenntnissen erzogen werden. Religiöse, sittliche und pädagogische Gründe sind es wenigstens nicht, die ihn dazu veranlassen.

Die Pädagogik, die Erziehungswissenschaft, welche lehrt, den Menschen zum Menschen, zum selbstdenkenden, überzeugungstreuen, sittlich-freien Menschen zu erziehen, muß sie verwerfen, — muß verwerfen die absichtliche Erziehung zur Abhängigkeit in den ihrer Natur innerlichsten, freiesten, nur als Ergebniß freier Ueberzeugung Werth und Wirkung habenden Dingen, muß verwerfen die Erziehung zur Kirchenunterthänigkeit oder, wie man es nennt, „zum Glauben", muß verwerfen die absichtliche Erziehung zu irgend einer andern Art von Unterthänigkeit.

Summa: Die öffentliche Schule darf keine Konfessionsschule sein.

3.

Es geht ein großes Gesetz durch die ganze lebendige Natur, alle Wesen derselben streben nach einem Prozesse.

Er heißt: freie, der Natur des Wesens entsprechende Entfaltung, mit einem Worte: Entwickelung.

Der Inhalt dieses Wortes bezeichnet jedwede Thätigkeit, in den Räumen des Himmels wie in allen Zonen der Erde. Alle Wesen wollen ihre Natur entfalten, das in ihnen Angelegte zum Werden herausarbeiten, wollen das werden, wozu sie die Bestimmung in sich tragen, und wenn sie dieses werden, so erreichen sie eben ihre Bestimmung. Wo nicht — nicht.

Nun sage mir Einer, ob irgend ein Menschenkeim die Naturbestimmtheit zum positiven Glauben der Katholiken oder Protestanten u. s. w., ob irgend einer mehr in sich trage, als die Bestimmtheit zum Menschen, zum vernünftigen Menschen im weitesten Sinne des Wortes; und sollte einer mehr in sich tragen, so gehört das in das Gebiet des Individuellen von tausendfacher Verschiedenheit, das sich von selbst mit Nothwendigkeit entwickelt, wenn die Bahn zur Entwickelung frei ist.

Jedes Wesen reagirt gegen jede Schranke und Hemmniß, die sich der freien Entwickelung entgegensetzt; die Himmelskörper in ihren Bahnen, wie der Punkt im Ei und das Samenkörnlein unter einem Stein.

Für den Menschenerzieher ist darum nichts wichtiger, als das große Gesetz der Entwickelung, insonderheit das Gesetz der Menschenentwickelung zu kennen, seine Forderungen zu verstehen, ihnen treu gehorsam zu folgen und alle Hindernisse derselben aus dem Wege zu schaffen.

Der eine Begriff der Entwickelung enthält die ganze Weisheit der (modernen) Erziehung und Schule.

Er ist so alt wie jede wirkliche Erziehung; aber hell und klar ist er erst in dem vorigen Jahrhundert an das Licht gestellt worden: von Rousseau und Pestalozzi!

Die alte Schule, in unsere Tage hineinragend, kennt nichts davon. Sie sucht die Bildung, wenn man das, was sie leistet, so nennen darf, in einer gewissen Summe des Wissens, in welchem sie vorzugsweise das betont, was sie „Heilswahrheiten" nennt, die sie sich bemüht, möglichst frühe in das Kind, in sein Gedächtniß, hineinzulegen und den Glauben daran in ihm zu erwecken.

Auf religiösem Gebiete wirkt so der kirchlich-konfessionelle Religionsunterricht.

Er überliefert dem Kinde geoffenbarte, vom Himmel fertig herabgekommene „Wahrheiten".

Diese „Wahrheiten" sind, wie man lehrt, nicht von der Menschenvernunft entdeckt worden und sie können von ihr nicht begriffen werden; am wenigsten von einer Kindervernunft.

Dieselben gehen über Vernunft und Natur; sie sind, wie übervernünftigen, übernatürlichen Ursprungs, so auch übervernünftigen, übernatürlichen Inhalts.

Entweder sind sie daher wider Vernunft und Natur, oder unfaßbar von Vernunft und Natur.

Im ersten Falle sind sie falsch; denn was gegen die Vernunft ist, ist auch gegen Gott.

Im andern Falle liegen sie jenseits der Gränze, innerhalb welcher menschliches Erkennen und Verstehen möglich ist, bleiben daher dem Menschen fremd, sind, wenn sie objektiv existiren, allenfalls für andere Wesen, nur nicht für Menschen da.

Das Unvernünftige und Unnatürliche existirt überhaupt nicht, das Uebervernünftige und Uebernatürliche existirt für Menschen nicht.*) —

Was thut nun der Konfessionslehrer?

Er lehrt Dogmen, die, wie er, um ihre über Alles hinausgehende Wichtigkeit und Heiligkeit darzuthun, sagt, über alle Vernunft hinausgehen, und zwar je mehr, desto besser, desto höher; desto mehr Glaubenskraft gehört dazu, sie aufzunehmen, und das starke Glauben, das schwere Glauben ist das Erhabenste, das Verdienstlichste.

Fragen wir nun, wie jene Lehren in der Kindesseele wirken —

---

*) Nach Fichte ist das Ueber- und Unter-Vernünftige mit dem Wider-Vernünftigen identisch. Dieses ist richtig. Ich wollte aber oben alle möglichen Konzessionen machen, und komme doch — zu demselben Resultate: das Uebervernünftige ist für Menschen nicht.

denn pädagogisch muß doch Alles gerichtet sein — was für eine Antwort erhalten wir da?

Folgende trostvolle Antworten:

1) Da der Mensch überhaupt mit jenseits aller Vernunft liegenden Dingen nichts zu machen im Stande ist, so kann das Kind auch nichts damit machen;

2) nicht Wahrheiten, erkennbare Wahrheiten, unmittelbare Anschauungen, wirkliche Vorstellungen, inhalts- und lebensvolle Begriffe sind in den Geist des Kindes hineingetragen, oder, wie es alle Bildung anstreben soll, in ihm erweckt worden, sondern man hat Worte ohne Inhalt, Wortschälle, in das Gedächtniß niedergelegt, mit welchen die Phantasie allenfalls zu spielen und der Mund zu plappern, der vernünftige Geist aber keinen Gedanken- oder Lebensprozeß anzustellen vermag;

3) diese leeren Hülsen liegen demnach roh und unverarbeitbar in dem Geiste des Kindes, wie Steine in dem Magen, und wirken wie diese: sie stärken die gesunde Verdauungskraft nicht, sondern sie schwächen sie, oft lähmen sie erfahrungsmäßig dieselbe für das ganze Leben. Was seiner Natur nach dem Geiste nicht assimilirbar ist, bleibt ewig außerhalb desselben, wirkt auf ihn wie ein Ballast;

4) die freie Entwickelung — der Werth und der Preis aller wahren Menschenziehung — wird also durch dieses Thun nicht gefördert, sondern gehemmt; der kirchliche Konfessionslehrer als solcher steht außerhalb aller Fortschritte der Pädagogik seit hundert Jahren, er verleugnet ihr oberstes Prinzip, er wirkt in Widerspruch mit einem allgemeinen Weltgesetz. Sein Thun ist eben so über- oder unvernünftig, wie für Kinder der Inhalt, den er lehrt. Die Didaktik verwirft schon das Anlehren, das Mittheilen solcher Begriffe oder Wörter, welche wirkliche, reale Begriffe bezeichnen, die sich jedoch noch einst im fortschreitenden Leben des Kindes realisiren können; was für ein Urtheil muß sie daher darüber fällen, daß man den Kindern Wörter übergiebt, die ewig Wortschälle bleiben, und sie zum Glauben an den unvorstellbaren, imaginirten Inhalt (Inhalt?) nöthigt?

Bedenkt man noch, daß die Lehrer, nämlich die eifrigen, kirchengläubigen, ihrer Konfession mit Leib und Seele angehörigen — und der Wahrheit soll man ja mit Leib und Seele angehören — den Kindern bange machen, wenn sie etwa an der „seligmachenden, geoffenbarten, heiligen Wahrheit und Heilslehre" zweifeln sollten; nimmt man endlich hinzu, daß ebendieselben glaubenseifrigen Lehrer den Kindern einreden, sie lehreten vorzugsweise das ewig Wahre und da draußen die An-

dern das weniger Wahre oder das Unwahre, das Falsche, das Verwerfliche, das Gotteslästerliche, das Ketzerhafte — wie es doch auch vorkommt — so gelangt man auf den Standpunkt, auf dem man befähigt wird, sich die Wirkung der herrschenden Weise, die Religion zu lehren, vorzustellen und sich die vor jedem nüchternen Verstande in der Wirklichkeit klar daliegenden, mit den Händen zu greifenden Resultate dieses Unterrichts in ihrer Entstehungsweise und Ursachlichkeit lebendig vorzuführen. Diese Resultate heißen:

Erstens Stumpfsinn und Gleichgültigkeit gegen die, jedem unverwirrten, nicht irre geleiteten, nicht verkehrt behandelten Menschensinne erhabene und heilige Sache der Religion; zweitens Aberglauben und Fanatismus, Religions- und Sektenhaß.

Das sind die Folgen, wenn man die Weltgesetze ignorirt oder nicht achtet, sondern sie mit Füßen tritt, in dem ungeheuern, schreckhaften Dünkel, einer höheren Natürlichkeit, einer übervernünftigen Ordnung der Dinge zu folgen.

Da fallen, wie Goethe, der große Kenner der Höhen und Tiefen, sagt, „Menschenopfer, unerhört“!

Der pädagogische Grundirrthum, aus welchem die bisher besprochene Verirrung entspringt, ist der: daß man den Zögling zu etwas machen will, was nur Werth hat, wenn es eine Folge seiner freien Ueberzeugung ist, wenn es sich dadurch von selbst gemacht hat.

Diese Verirrung ist so häufig, so allgemein herrschend gewesen und herrschend bis diesen Tag, daß ich dabei noch etwas verweilen muß.

Wenn Bettina v. Arnim sagt, „daß nichts Witzloseres unter der Sonne sei, als ein gebildeter Mensch“, und wenn Rahel, diese naturkräftige Frau, darüber klagt, daß man dem Schüler Antworten gebe, ohne ihm vorher die Neigung nach den Fragen einzuflößen, so denken sie gemäß dem eben ausgesprochenen Grundsatze.

Der konfessionelle Religionsunterricht hat den Zweck, dem Schüler ein bestimmtes Glaubensbekenntniß mitzutheilen und ihn für dasselbe zu gewinnen. Ihn religiös zu machen, ist zwar auch sein Zweck, aber religiös in einer bestimmten Art, in einer besonderen Farbe. Ist ein solcher Lehrer nicht sehr beschränkt, so weiß er und sieht es ein, daß man auch in anderer Weise und Farbe religiös sein könne; aber er hält sich an seine Farbe, den Lehrinhalt seines Bekenntnisses.

Dagegen ist nun natürlich nichts zu sagen; vielmehr ist es natürlich, daß Jeder, welcher von der vorzüglichen Wahrheit seiner Auffassungsweise überzeugt ist, sich Mühe giebt, Andere für diese „Wahrheit“ zu gewinnen. Aber dagegen ist Alles zu sagen, daß es in einem Alter geschieht, in welchem der Schüler schlechthin unfähig ist, die Wahrheit

zu prüfen. Der konfessionelle Lehrer macht daher den Schüler zum Bekenner seines Systems. Darin liegt das Verwerfliche. Denn der wahre Lehrer und Erzieher läßt den Schüler wachsen und werden, er fördert seine Entwickelung; aber er macht nicht die bestimmte Art der Entwickelung. Man merke auf den Widerspruch in diesem Ausdrucke: „eine bestimmte Art der Entwickelung (ad hoc) — machen“, enthält einen Widerspruch. Die Entwickelung macht sich von selbst, oder es ist keine „Entwickelung“ mehr, sondern ein Machen, und was herauskommt ist ein Machwerk. Sich frei entwickeln und zugleich gemacht werden — widerspricht einander.

Die Kinder werden nicht von selbst, nicht in dem dazu erforderlichen Alter der Reife, sondern in dem Alter der Unmündigkeit zu Katholiken oder Protestanten gemacht. Das Resultat ist nicht ein Ergebniß freier Entwickelung, sondern des beabsichtigten, künstlichen Machens, des leider durch Herkommen geheiligten Zwanges. *)

Der Leser wird nicht einwerfen, der Mensch werde nicht von selbst ein religiöser Mensch, noch weniger ein Verehrer des Christenthums.

Darauf würde ich erwidern: Der Mensch wird dieses allerdings auf dem Wege naturgemäßer Entwickelung. Die Religion, die wahre, ächte, ist selbst ein Erzeugniß naturgesetzlich-freier Entwickelung der Menschheit, das Evangelium trägt ganz und gar diesen Charakter an sich; eben darum und nur darum hat die Lehre von der Liebe Gottes und der Menschen den Anspruch und die Hoffnung darauf, allgemeine Religion der Menschheit zu werden. Das Evangelium ist kein Machwerk, sondern ein Produkt höchster Entfaltung. Höchster Entfaltung — eben darum hat man es unmittelbar von Gott abgeleitet. Wo aber Entfaltung oder Entwickelung ist, da ist natürlicher Ursprung, natürliche Entstehungsweise, wie allenthalben, wo etwas Preiswürdiges, Beglückendes entsteht.

Folglich hütet sich der Pädagoge, in Sachen innerer Ueberzeugung — und religiöse Begriffe stehen doch unter dem Gesetz der Begriffe, die überhaupt nur Werth haben, wenn man sich selbst von ihrer Wahrheit überzeugt hat — irgend einen Zwang auszuüben, hütet sich, einem Kinde Begriffe, zu deren Erzeugung es noch nicht die Reife, und zu deren Benutzung es folglich weder die Kraft noch die Neigung besitzen kann, vorzulegen und zu deren Annahme zu veranlassen. Der Pädagoge er-

---

*) Als Menschenkinder betreten die Kinder die Schule, als Katholiken, Lutheraner, Calviner, Herrnhuther, Mennoniten 2c. kommen sie wieder heraus. Auf solche Schulen könnte man die Inschrift setzen: Katholische, Luther'sche, Calvin'sche, Herrnhuther 2c. Kinderfabrik.

zwingt nichts, ja er macht nichts, er will nichts machen, er will anregen, damit sich das Kind entfalte und entwickele.

Um dieses große Gesetz ist die Mehrzahl unserer Lehrer — Dank ihrer verkehrten Bildungsweise, daß man es sagen muß — ganz unbekümmert; unsere kirchlich-konfessionellen Geistlichen wissen gar nichts davon. Jene sind in die Konfession hineingestellt worden, sie sehen nicht darüber hinaus, sie bleiben lebenslang in diesem engen Kreise stecken; diese halten es für ihre Verpflichtung, Propaganda zu machen, um „Gläubige“ zu bilden. Von Natur- und Weltgesetzen, von naturgesetzlicher Entwickelung, von frei-nothwendigem Wachsen und Werden haben in der Regel weder jene noch diese auch nur eine Ahnung. Und doch ist alles Große, alles Erhabene, alles Bleibende und Verehrungswürdige ein Produkt naturgesetzlich wirkender Kräfte.*) Man halte einmal Nachfrage nach diesen Dingen bei Solchen, welche sich durch Ausbreitung ihrer Konfession für „Mehrer des Reiches Gottes“ erachten; man wird erstaunen.

Es giebt Konfessionen, die sich zur Erreichung ihrer Zwecke nicht einmal immer redlicher Mittel bedienen. Die Geschichte giebt davon Zeugniß.

Ueberall aber, wo man entweder solche Mittel wahrnimmt, oder wo man die Absicht vermuthen darf, daß ein bestimmtes Bekenntniß, eine bestimmte Lebensansicht oder Weltauffassung verbreitet werden und dafür, vielleicht neben und unter anderen löblichen Zwecken, gewirkt werden soll, da zögert der Pädagoge mit seiner Theilnahme; die Geschichte rechtfertigt sein Mißtrauen. So ergeht es, um Beispiele aus der Gegenwart zu nennen, den Pius-Vereinen, und so wird und muß es der „inneren Mission“ ergehen, wie es den Preußen-Vereinen, die sich nebenbei Wohlthätigkeits- und Humanitätszwecke als Mittel zu ihren anderen Zwecken

---

*) Allenfalls denken sie bei Naturerscheinungen an Naturgesetze. Aber — fragen wir — erfolgen die Schöpfungen des Genies, der wissenschaftlichen wie der künstlerischen, der Copernicus, Kant, Raphael, Shakespeare, Goethe 2c. nicht auch nach Gesetzen? Entwickelt sich der Mensch, nach Geist wie nach Körper, etwa gesetzlos oder gesetzwidrig? Was für ein Urtheil muß daher in Staats-, Kirchen- und Schulangelegenheiten über die Macherei, über den Staats-, Kirchen- und Schul-Mechanismus und über die darin schaltende Willkür, ergehen? „Die Kunstwerke“ — sagt Goethe — „sind zugleich als die höchsten Naturwerke von Menschen nach wahren und natürlichen Gesetzen hervorgebracht worden. Alles Willkürliche, Eingebildete fällt hier zusammen; da ist Nothwendigkeit, da ist Gott.“ —

Man kommt auf den Gedanken, daß die Lehrer sich die Hebammen, welche Neugeborenen den Kopf (runder, spitzer, breiter) formen, zum Muster genommen haben. Sie haben kein Vertrauen zur Natur, da sitzt der Hacken; die Erbsünde steckt ihnen im Kopfe, diese traurigste aller Erfindungen, das spukhafteste Machwerk.

setzen, auch ergeht. „Man merkt die Absicht (die Neben-, aber in der Regel die Haupt-Absicht), und — man ist verstimmt.“

Entfaltung und Entwickelung! das ist das große Wort der Pädagogen, der Menschenerzieher! darum keine Macherei, kein Machen, und folglich keine konfessionelle Abrichtung! Dabei bleibt es.

VI.

Konfessioneller Religionsunterricht in den Schulen, oder nicht?*)

1. Der konfessionelle Religionslehrer in der Schule — in seiner Konsequenz.

1. Er hält seine Konfession (seinen Glauben, den Glauben seiner Kirche) für die allein oder ausschließlich wahre, oder wenigstens für die (objektiv) beste.

2. Er verhält sich demnach (mehr oder weniger, wenn nicht praktisch, doch theoretisch) feindlich gegen alle Andersdenkenden und -glaubenden.

3. Er macht forcirte Propaganda für seinen Glauben.

4. Er schimpft oder haßt die Juden, spricht den Heiden die Seligkeit ab, verfolgt sie auch bei Gelegenheit.

Anm. Man höre nur der Christenkinder Urtheile, die sie in die Schule mitbringen!

5. Er zwingt seinen Schülern seinen Glauben auf.

6. Er hält den von seiner Kirche vorgeschriebenen Ausdruck des Glaubens für unverbesserlich.

7. Er verlangt buchstäbliche Annahme dieses Ausdrucks, legt ihn so in das Gedächtniß des Schülers nieder und läßt ihn also bekennen.

8. Er macht die Kinder zu Gliedern der katholischen, luther'schen, reformirten ꝛc. Kirche, er übt sie in dem religiösen Kultus einer dieser Kirchen, er richtet sie dazu ab, er bildet sogenannte „Gläubige", keine Menschen.

9. Er verpflichtet die Kinder in urtheillosem Alter für ihr ganzes Leben auf ein spezielles Glaubensbekenntniß, verdammt die Abweichung von demselben, macht nach Möglichkeit die Entwickelung freier Vernunfterkenntniß und fortschreitender Entwickelung unmöglich.

10. Er erkennt das Prinzip individueller Auffassung und Entwickelung nicht an, zerstört das Recht und die Pflicht freier Forschung und Befolgung der eigenen Ueberzeugung.

---

*) Rh. Bl., XXXIX. Bd. 1. Hft., S. 107—109. (1849.)

11. Er ist kein Erzieher, sondern ein Despot. Zugleich ist er ein Knecht, ein Knecht von Oberen, welche ihm in Dem, was das Freieste sein sollte, den Inhalt nach buchstäblicher Fassung, ja sogar die Lehrform vorschreiben. Seine pädagogische Einsicht, sein pädagogisches Gewissen sind suspendirt.

12. Steht die so eben geschilderte Richtung und Neigung mit seinem Gefühl oder Bewußtsein als Mensch nicht ganz im Einklang (sträubt sich der Mensch in ihm gegen die Gewalt und Konsequenz dieser Dogmen und Verfahrungsweisen), so wird seine Lehre dadurch zwar alterirt und temperirt, indem sie einen gemilderten Ausdruck annimmt, mehr oder weniger aber bleiben die Bestrebungen und Wirkungen dieselben — nach dem lauteren Zeugniß der Geschichte aller Zeiten.

2. Der nicht-konfessionelle wahre Religionslehrer in seiner Konsequenz.

1. Er bekennt sich zu den geläuterten Religionsansichten seiner Zeit.

2. Er strebt nach der Einheit mit Gott und mit dem ganzen Menschengeschlecht.

3. Er hält die religiösen Ansichten des Menschengeschlechts für vervollkommnungsfähig und -würdig.

4. Er stellt Jesum von Nazareth als den, von welchem die reinsten religiösen Anschauungen und Lehren ausgegangen sind, an die Spitze der Religionsurheber Moses, Zoroaster, Muhamed u. s. w.

5. Er würdigt die Religionsurkunden und die symbolischen Bücher der einzelnen religiösen Gemeinschaften nach ihrem historischen Werthe.

6. Er bekennt sich zu keinem ausschließlich seligmachenden Glauben — aus Religion, d. h. aus dem Glauben an die alle Menschen umschließende Vaterliebe und väterliche Fürsorge Gottes und aus dem Drange nach der Vereinigung mit allen Menschen in Achtung und Liebe (nach dem Beispiel eines Novalis, Lessing, Schiller, Goethe u. A.).

7. Er erblickt in der Geschichte der Menschen und in der Natur die fortgehende Offenbarung des göttlichen Geistes.

8. Er erkennt in allen Erscheinungen den Ausdruck des Geistigen, Uebersinnlichen und Ewigen.

9. Er leitet die Kinder an zur Anschauung und Erkenntniß dieses Uebersinnlichen 2c. in allem Irdischen.

10. Er erregt und entwickelt durch jeden dazu geeigneten Unterrichtsstoff das religiöse Gefühl und Gemüth.

11. Er zwingt den Kindern den Glauben nicht auf, er belastet ihr Gedächtniß nicht mit erdrückenden Lernaufgaben, er wählt die Lehre nach dem Maße ihres Fassungsvermögens, er erblickt kein Heil in der

passiven Annahme unverständlicher Lehrdogmen, er ist kein Lehrtyrann und keines Menschen Knecht, ihm ist es in Allem zu thun um die **Entwickelung der Religion und Religiosität des Herzens.**

12. Er erblickt die Anwesenheit des wahren Glaubens in der Erscheinung der menschlichen Tugenden und arbeitet auf diese hin. —

„Es eifre Jeder seiner unbestochnen,
Von Vorurtheilen freien Liebe nach!
Es strebe Jeder von Euch um die Wette,
Die Kraft des Steins in seinem Ring an Tag
Zu legen, komme dieser Kraft mit Sanftmuth,
Mit herzlicher Verträglichkeit, mit Wohlthun,
Mit innigster Ergebenheit in Gott
Zu Hülf'."

(Das ist Religion — nach Lessing.)

VII.

Jeder Lehrer — ein Religionslehrer. *)

„Den Geist nähren, das ist Religion.“
Bettina.

„Die Wissenschaft sagt uns, daß die rechte Weise des Strebens nach dem Guten ein Gottesdienst ist.“
Oersted.

„Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher!“

So lautete einst das Thema eines Aufsatzes, in welchem ich zu den Lehrern sprach. Ich möchte nur wünschen, daß der Rath und die Forderung, welche er enthielt, allgemein befolgt worden wäre und befolgt würde. **) Dann kämen wir, auch im Unterrichte, rascher vorwärts.

Jetzt stelle ich einen zweiten Satz auf:

Jeder Lehrer — ein Religionslehrer.

Das soll nicht heißen: jeder Lehrer soll auch, im herkömmlichen Sinne des Wortes, Religion lehren, Religionslehrer sein, Religionsunterrichts-Stunden geben; nein, das kann nicht sein, soll nicht sein, ist auch, wenn man den Satz richtig versteht, nicht nöthig. Denn er sagt: jeder Lehrer (versteht sich: jeder Lehrer, welcher seine Sache ordentlich versteht und treibt) ist ein Religionslehrer.

Ich habe früher manchmal, meist beiläufig, den Satz ausgesprochen: Jede Wahrheit ist göttliche Wahrheit. Ich weiß nicht, was die Lehrer dazu gedacht haben. Ich vermuthe, daß Einige ihn gelesen haben, ohne Etwas dabei zu denken; daß Andere gemeint haben, es sei eine der hochtrabenden Phrasen, an die man sich heut zu Tage schon

---

*) Rh. Bl., XLV. Bd. 1. Hft., S. 16—24. (1852.)

**) Ein Lehrer bei Neustadt an der Dosse hat neulich die Spur eines Blitzes in der Erde verfolgt. Er fand die Blitzröhren! Der brave Mann hat darüber eine natürliche Freude empfunden, und mir die Freude gemacht, mir eine Probe derselben zuzusenden. Möchte mir doch einmal das Vergnügen werden, die Naturbeobachtungen oder Forschungen eines Landschullehrers veröffentlichen zu können! Von den 100,000 Lehrern Deutschlands nicht Einer? Nicht einmal psychologische Beobachtungen!

gewöhnen müsse. Ich muß daher erklären: es ist mir vollkommener, ganzer Ernst mit dem Satze. Jede Wahrheit ist göttliche Wahrheit. Steht er einmal fest, so wird man leicht die beiden folgenden gelten lassen:

Jeder Lehrer lehrt Wahrheiten (oder Fertigkeiten, ruhend auf Wahrheiten). Folglich lehrt Jeder **göttliche** Wahrheiten. Was Gottes ist, gehört zur Religion, ist Religion. Folglich ist jeder Lehrer ein Religionslehrer.

Ich bin der Meinung, daß der an die Spitze gestellte Satz einer Ausführung werth sei. Eine Wahrheit, für Menschen vielleicht eine neue, in's Licht zu stellen, ist immer der Mühe werth. Und wie schön wäre es, wenn die genannte sich als wahr erwiese!

Diejenigen, welche sich bisher vorzugsweise und ausschließlich als Religionslehrer betrachtet haben, würden inne, daß sie viel mehr Collegen haben, als sie bisher glauben mochten. Diese Ueberzeugung dürfte besonders denjenigen zu wünschen sein, welche als „Religionslehrer" bisher geneigt waren, sich für mehr zu halten als die übrigen Lehrer, und auf diese Meinung besondere Ansprüche zu gründen; unser Satz würde, wenn nicht gerade der Demuth, auf welche die „Religionslehrer" so hohen Werth legen, doch der Bescheidenheit einigen Vorschub leisten. Die „Religionslehrer" würden fortan mit den übrigen Lehrern in eine Linie treten, oder vielmehr: alle Lehrer würden, da auch wir den religiösen Unterricht, d. h. denjenigen, der sich auf die von Gott herstammende Wahrheit, welche seinen Willen mit einschließt, bezieht, für den schätzenswerthesten erachten, zu der höheren Stelle des „Religionslehrers" hinauftreten. Die Ansicht vom Unterricht und von dem Geschäfte des Unterrichtens würde steigen, beide würden aus höherem Gesichtspunkte betrachtet, der Lehrer selbst sowohl innerlich in und bei sich, als auch äußerlich in der Schätzung der Menschen gehoben werden. Die nächste Folge würde die sein, daß sich jeder Lehrer durch jene Ueberzeugung angetrieben fühlte, seinen Beruf mit religiösem Eifer zu betreiben.

Denken wir darum der Sache etwas nach! Als die drei Gebiete des Wissens und Erkennens, aus welchen alle Wahrheit geschöpft wird, hört man bezeichnen: Gott, Natur und Mensch. Man kann sie aber auf zwei, auf die beiden letzteren zurückführen. Denn Gott wird nicht unmittelbar erkannt. Was wir von ihm wissen, wissen wir aus Natur und Mensch, seinem Wesen und seiner Geschichte im weitesten Sinne des Wortes. Aber das ist unser Glaube, von dem wir ausgehen, daß Mensch und Natur, kurz Alles, was existirt, von Gott herrühre, daß er der Urheber und Schöpfer von Allem sei, daß er die Dinge und die Menschen gemacht habe, so wie sie sind.

Daraus folgt, daß, wenn wir die Dinge, Natur und Mensch, in ihrer Wesenheit erfassen, d. h. sie so kennen lernen, wie sie sind, wir sie nach der Art und Weise kennen lernen, wie Gott sie geschaffen hat; d. h. der von Menschen erkennbare, sich auf ihn selbst, auf die Natur und auf Gott beziehende Inhalt seiner Erkenntniß, die Wahrheit, ist der Inbegriff der Wesenheiten und Eigenschaften, welche die genannten Gegenstände der Erkenntniß in sich tragen, die, ad sie sämmtlich von Gott herrühren, sich folglich unmittelbar auf ihn beziehen, d. h. religiöser Art und Natur sind.

Es ist bekannt, daß man ehemals die Wissenschaften in heilige und profane, die Menschen in Priester und Laien, die Lehrer in Lehrer der heiligen und in Lehrer der weltlichen oder irdischen Dinge eintheilte.

Die Ansicht, auf welche sich diese Eintheilung gründete, ist eine veraltete, und als solche schon aus vielen Köpfen verschwunden und wird allmälig aus allen verschwinden. Denn es ist doch in der That gar zu trivial und ordinär, die Geschichten, welche z. B. in dem A. T. erzählt werden, für religiöse, dagegen andere für profane zu erklären; gar zu gemein, zu meinen, dasjenige, was man von der Erschaffung der Welt, von Engeln oder auch von Teufeln, zu erzählen pflegt, sei erhabenerer Natur als die Ergebnisse der Forschungen in der Erdrinde, an Pflanzen und Thieren und an den Sternen. Ein Lehrer jener Dinge sei daher ein Wesen von höherer Dignität als ein Erdkundiger, ein Botaniker, ein Zoologe, ein Astronom.

Nein, werthe Leser, so ist es nicht. Vielmehr ist dieses die absolute, ganze Wahrheit: Alle Wahrheit ist eine Wahrheit Gottes, eine Wahrheit von Gott und durch Gott ist göttliche Wahrheit.

Es giebt noch immer Leute, namentlich geht es Jünglingen, schlecht geführten Jünglingen so, welche meinen, die Wahrheit, die Erkenntnisse, die Wissenschaften würden gemacht, von Menschen gemacht, und damit steht denn ein fast noch gefährlicherer Irrthum in Verbindung, nämlich der: man müsse die Wahrheit lernen. Hier ist nur von Jenen die Rede, und in Bezug darauf ist zu sagen: Die Wahrheit wird gefunden oder entdeckt; sie ist da, in Natur und Geist, man braucht nur die Sinne zu öffnen und seine Vernunft zu gebrauchen, und man findet sie. Sie entwickelt sich immer mehr und mehr, sie wird vom ganzen Menschengeschlecht zu Tage gefördert, an das Licht gebracht, der einzelne Mensch liefert seinen Beitrag dazu.

Daß dieses von der äußeren Natur gilt, sieht Jedermann sogleich ein und giebt es zu.

Aber es gilt in gleichem Grade von der inneren Natur.

Nicht bloß die sogenannten empirischen, sondern auch die rationalen Wahrheiten entstammen der Natur, sind Produkte der Bethätigung der geistigen Natur, Produkte ihrer gesetzlichen Thätigkeit.

Man denke z. B. an die mathematischen Wahrheiten, die sich auf Raum und Zahl beziehen. Werden diese etwa von Menschen gemacht? Wer kann sich das nur vorstellen! Nein, sie werden gefunden, von allen Menschen auf der gesammten Erde in der einen und gleichen Weise gefunden, kein Sterblicher hat die geringste Macht über sie.

So ist es allüberall.

Wer die Geschichte recht weiß, weiß, wie sich die Schicksale der Menschen objektiv gestaltet haben, und durch was für Ursachen sie veranlaßt worden sind.

Wer geographische Wahrheiten weiß, weiß, wie die Oberfläche der Erde beschaffen ist.

Wer Pflanzen recht kennt, kennt sie nicht bloß nach ihrem Bau sondern nach den Gesetzen, die in ihnen walten und herrschen.

Wer mit den Sternen genau bekannt ist, durchschaut die Gesetze, nach welchen sie sich bewegen.

Wer mit dem menschlichen Geiste vertraut ist, kennt ihn nach den Anlagen, die ihm gegeben sind, nach den Gesetzen, denen zufolge er sich entwickelt, nach welchen er denkt, empfindet und handelt.

Kurz: alle Wahrheit bezieht sich auf das objektive Wesen der Dinge, welches seinen Ursprung von Gott hat. Alle Wahrheit bezieht sich daher indirekt oder direkt auf ihn. Jede wirkliche Wahrheit ist daher eine Wahrheit, ein Gesetz Gottes und von Gott; die Weltgesetze und die Wahrheiten überhaupt sind Vernunftgesetze und Vernunftwahrheiten; die Naturgesetze sind Gottes Gesetze, sind Gedanken der ewigen Vernunft; alle Wahrheit ist daher göttliche Wahrheit. Jeder (Wahrheits-) Lehrer ist daher ein Lehrer göttlicher Wahrheiten, oder, wenn man es lieber hört, ein Religionslehrer.

Dieser eben geführte Beweis ist kurz; ich möchte in der That wissen, was man dagegen aufbringen könnte.

Ich bin von seiner Richtigkeit überzeugt; ich bin von der ihm zu Grunde liegenden Ansicht durchdrungen, ich nenne sie selbst eine erhabene, eine große.

Sie stellt Alles in die rechte Beziehung. Entweder ist das ganze Leben eines Menschen religiöses Leben, oder es enthält nichts davon. Alles, was Jener denkt, thut, will, hat eine Beziehung zum Höheren, gerade wie jede Wahrheit mit dem Höheren und Göttlichen in Verbindung steht. Alles ist mit einander in Harmonie, oder Alles ist Stück- und Flickwerk, Halbheit und Verschrobenheit. Der wahre Lehrer lehrt Religion

in jeder Stunde und durch all sein Thun, oder er ist überhaupt nichtswerth.

Wer Gottes, des ewigen Geistes Walten nicht in Allem erkennt, nur bloß in der Schöpfung des Weltalls, nicht auch im kleinen Menschen, nicht im Sandkorne und Strohhalme; wer nicht mit all seinem Thun dem Geiste dienen, sich nicht dem Ganzen unterordnen, nicht im Ganzen aufgehen, nicht im Ganzen leben will: der kann Alles sein, nur kein religiöser Mensch; der kann dies und jenes Nützliche vollbringen, aber „die Menschheit pflanzet durch ihn sich nicht fort.“ Wie der ewige Geist oder die ewige Vernunft in Allem ist und waltet, so prägt sich der religiöse Sinn des wahren Menschen in Allem aus; ein Lehrer dieser Art, er lehre Rechnen oder Singen, Schreiben oder Lesen, Geschichte oder Religion — er leitet durch Alles und Jedes zu der rechten Gesinnung und zum rechten Thun an, oder durch gar nichts. Gar Mancher nennt sich einen Frommen und verläugnet doch Gott in seinem eignen Thun; er schimpft wohl gar einen Andern, der nicht so denkt, glaubt und spricht wie er, einen Atheisten, und ist doch selbst ein praktischer Atheist. —

Wem nur am Sonntage feierlich, am Werkeltage aber werkeltagsmäßig und gemein zu Muthe ist; wer da meint, am Sonntage geziemeten sich auf Gott gerichtete Gedanken, an den übrigen Tagen aber könne man sich der Welt überlassen: der ist gerade so viel werth als ein Lehrer, der seine religiösen Wirkungen auf die sogenannte „Religionsstunde“ einschränkt, dann, wenn sie angeht, sich zu feierlichem Pathos hinaufschraubt, sonst aber ein ordinärer und gemeiner Kerl ist. Wie viel wird er wirken!

Nein, meine Freunde, das ganze Leben eines Menschen, all sein Denken, Thun und Streben muß einen Zug nach dem Höheren bekunden, oder es ist, da es nicht aus einem Stücke ist, da nicht Alles in innerer Harmonie steht, nicht viel werth.

Und gerade so ist es beim Lehrer.

In der Schule ist er nicht in gemeiner Stimmung. „Niemals, niemals, niemals!“

Ich verlange nicht von ihm in allen Stunden gleichgehobene Stimmung, weil ich nichts Unmögliches verlangen kann; aber ich verlange, daß er mit dem Eintritt in die Schule weiß, wohin er tritt, daß er mit der Annäherung der Kinder empfindet, wer sich ihm nahet und welches die rechte Stimmung in diesem Verhältniß sei.

Vor Nichts muß man sich in der That, will man erwarten, daß auch geschehe, was man fordert, mehr hüten, als zu viel zu verlangen.

Dieß dürfte der Fall sein, wenn man von dem Lehrer in jeder

Stunde seiner Schulthätigkeit eine so erhöhete Stimmung, wie sie ihn in den ersten Tagen seines Schullebens bewegen und erregen mag, fordern wollte. Denn die Gewohnheit übt ihre Wirkung. Aber ich halte es nicht für zu viel, wenn man erwartet, der Lehrer würde sich nicht der Würde seines Berufes, sondern auch seiner erziehenden, hinaufziehenden Stellung stets bewußt bleiben. So viel ich davon verstehe und empfinde, so erblickt sich der gereifte Erzieher und Lehrer nicht nur über den Kindern und zieht sie folglich zu sich heran, sondern er sieht große Männer und Vorbildner und die Wissenschaften, Einsicht und Erkenntniß, kurz das Ideal oder die Ideale über sich und steigt in gemeinsamer Thätigkeit mit den Kindern zu ihnen hinauf. Dadurch veredelt er nicht bloß diese, sondern sich selbst. Die Erfahrung bestätigt diese Ansicht. Ein Mensch, welcher durch den Umgang mit Kindern nicht besser wird, ist in der That ein gemeines Subjekt.

Für jene erhöhete Stimmung haben richtig fühlende Eltern den zutreffenden Sinn. Es widert sie an, wenn sie von trivialem Verhalten, welches man sich sonst überall gefallen läßt, in der Schule hören, und sie billigen es nicht, wenn der Lehrer sich gehen läßt, außerhalb und innerhalb der Schule es in allen Stücken andern Ständen gleich thut.

Wer es vergessen haben sollte, was sich für seine Schule schickt, den erinnere ich an das Gefühl, das ihn ergreift, wenn er eine fremde Schule betritt. Dieses Gefühl sagt ihm das Richtige. Es ist gemischt aus Andacht, Hingebung und Liebe.

Ich verlange jedoch keineswegs, daß er im Rechenunterrichte auf Socken gehe, denn ich verlange dieses überhaupt nicht, es soll nichts Gemachtes in der Schule sein; aber ich verlange, daß der Schüler es herausfühlt: der Lehrer lebt in einer Atmosphäre, welche eine andere ist als die auf der Kegelbahn oder im Tanzsaale.

Und das wird und muß der Fall sein, wenn der Lehrer von der Ansicht durchdrungen ist: Alles, was ich thue und treibe, trägt zur Erziehung und Bildung der Menschenseelen bei; alle Wahrheit, die ich lehre, führt zur Kenntniß und Erkenntniß der Natur der Dinge und der vom Schöpfer in sie gelegten Gesetze und Kräfte, alle Wahrheit ist göttliche Wahrheit.

Jeder Lehrer — ein Religionslehrer!

Daß die Lehre von der Natur ein Unterricht ist, der direkte Beziehung zu Gott hat, davon überzeugt hinreichend die Vorstellung, daß Er die Natur geschaffen und eingerichtet hat. Die Dinge der Natur sind Gottes Vorstellungen, die Gesetze ihrer Wirkungen seine Gedanken — beide gleich beständig und ewig — das Universum in seinem ganzen Umfange und Inhalte (seiner Totalität) ist seine Idee.

Darum setzt man bei keinem Lehrer einen höheren Grad von religiösem Ernst voraus, als beim Lehrer der Naturkunde, der uns, indem er uns über die Schöpfung belehrt, zugleich das Wesen und Wirken des Schöpfers aufschließt. Darum erwartet man von ihm den Sinn, der alles Aeußere auf ein Inneres, alles Peripherische auf das Centrum, alles Mannigfaltige auf die Allem zu Grunde liegende Einheit bezieht.

Der wahre Naturlehrer ist ein Religionslehrer.

Verwandt mit dem, wie ich glaube, nun hinreichend dargethanen Thema dieses Aufsatzes war der Pietisten Ausspruch: „jede Unterrichtsstunde, auch die Rechenstunde, soll eine Religionsstunde sein." Der Unterschied liegt darin, daß wir sagen: ist eine Religionsstunde. Die pietistische Gesinnung zieht die Religion, insonderheit religiöse Gebräuche: Beten, Kniebeugen, Augenerheben, Seufzen 2c., zu dem Gegenstande, zu der Arbeit, die er an sich für profan erachtet, aber heiligen will, herbei; die Religion bleibt dem Gegenstande äußerlich, sie ist drum und dran. Nach unserer Ansicht ist sie in dem Gegenstande, in der Arbeit; die rechte Arbeit, das rechte Lehren ist religiös, der Inhalt selbst ist ein religiöser. Das ist der Unterschied. Wir sagen daher nicht: die Rechenstunde soll religiös sein, durch religiöse Gebräuche geweiht werden, sondern: der Rechenunterricht oder die Lehre von der Zahl ist religiös; nicht: der Rechenlehrer soll nebenbei auch Religion lehren, sondern: er lehrt als solcher Religion, religiöse, von Gott herstammende Wahrheiten.

Jeder (ächte, wahre) Lehrer ist Religionslehrer.

VIII.

Giebt es eine „Pflicht zu glauben"?*)

(Glauben = für wahr annehmen.)

„Ein Mensch, den Wahrheit rührt."
Schiller.

Bekanntlich ist in unserm Jugendunterricht immer — objektiv von Glaubenspflichten, subjektiv von der Pflicht zu glauben die Rede. Alle Parteien der Christen behaupten diese Pflicht. Du mußt oder sollst — spricht man zum Kinde — glauben, was in der heiligen Schrift und in dem Katechismus steht; du mußt — fügt der Katholik hinzu — glauben, was die heiligen Konzilien als wahr dekretirt haben, du mußt glauben, was der Papst sagt. Wer dieser Pflicht Folge leistet, ist ein „Gläubiger"; je fester und zweifelloser er den Inhalt jenes Glaubens in sich trägt und erhält, desto höher steht er als Gläubiger, die Gläubigen genießen das besondere Wohlgefallen Gottes, auf ihnen ruhen entweder ausschließlich oder doch vorzugsweise seine Segnungen, wenn nicht immer in jeder Beziehung diesseits, so doch gewiß jenseits; die „Ungläubigen" dagegen sind ein Gegenstand seines Mißfallens und seines Zornes.

Alle diese bekannten und die ihnen verwandten Behauptungen, Grund- und Lehrsätze ruhen auf dem zuerst genannten Satze, daß eine Pflicht zu glauben existire, daß sie die oberste aller religiösen Pflichten sei. Deßwegen muß sich der Mensch die Frage vorlegen, was für eine Bewandtniß es mit dieser Pflicht zu glauben habe, ob eine solche Pflicht existire. Eine kurze Ueberlegung wird den, welcher sich die Gabe vorurtheilsfreien Nachdenkens erhalten hat, zum Rechten führen.

Beobachten wir das Kind oder uns selbst, so finden wir, daß der Mensch überall wissen will, wie die Dinge beschaffen sind, wie sich dies oder jenes zugetragen hat, kurz: was wahr ist. Nach dem Wahren hat der Mensch einen unwiderstehlichen Drang vom Anfange seines Lebens bis zu seinem Ende. Er will sich nicht täuschen, er will nicht

*) Rh. Bl. XLIII. Bd. 3. Hft., S. 331—339. (1851.)

getäuscht werden; er will wissen, wie die Dinge sind. Je kräftiger die Natur eines Menschen ist, desto mehr strengt er sich an, die Dinge in ihrer Wesenheit zu erforschen. Jede Täuschung ist ihm unangenehm, der Zweifel ist ihm lästig, die Dunkelheit beunruhigt ihn. Wenn nicht herausgebracht werden kann, wie eine Begebenheit sich zugetragen hat (z. B. ein Unglück, ein Verbrechen ꝛc.), so empfindet man darüber eine niederschlagende Stimmung. Man gäbe oft Vieles darum, wenn man nur erfahren könnte, wie eine Sache gewesen ist, auch wenn uns die Dunkelheit durchaus keinen Nachtheil bringt. Der Mensch hat von Natur einen unwiderstehlichen Trieb zur Wahrheit in sich. Um ihn zu befriedigen, übernimmt er die größten Anstrengungen. Er dringt in's Innere der Erde, er durchschweift die Wüsten, er durchschifft Ozeane, er erhebt sich in die Lüfte; er durchforscht ganze Bibliotheken, um hell in die Vergangenheit zu schauen, er bietet den höchsten Scharfsinn auf, um das Verborgene an das Licht zu ziehen; er denkt Tag und Nacht darüber nach, ob diese oder jene Behauptung wahr oder falsch sei; er opfert freudig sein Vermögen, ja sein Leben, um das, was er für wahr hält, durchzusetzen; Summa: er kennt nichts Höheres, Wichtigeres, Heiligeres als die Wahrheit. Die Wahrheit verehrt er wie eine Gottheit.

Bedarf es daher der Mahnung, das für wahr zu halten, was man für wahr erkennt; bedarf es des Zuredens, das nicht für wahr zu erachten, was man für falsch erkennt? Diese Fragen nennen einen Widerspruch in sich selbst. Sie setzen voraus, daß der Mensch das nicht wolle, was seine Natur will, daß er aufhöre, ein Mensch zu sein. Der egoistische Mensch kann ein Interesse daran haben Anderen die Wahrheit zu verbergen, Andere zu veranlassen, von der Erforschung des Wahren abzustehen, das Falsche für wahr zu halten; aber er selbst erkennt das Falsche für falsch, das Wahre für wahr, sich selbst kann er nicht überreden wollen, daß 2 mal 2 nicht 4 sei. Was er für wahr hält, hält er für wahr; was er für falsch hält, hält er für falsch, die Wahrheit ist das Gesetz seines Glaubens.

Von einer Verpflichtung, das Wahre für wahr, das Unwahre für unwahr zu erachten, kann daher keine Rede sein. Sie ist schlechthin etwas rein Ueberflüssiges. Es hieße, dem Menschen als Pflicht aufzulegen, das Licht für hell, das Wasser für flüssig, den Schlaf für nothwendig, das Wahre für wahr zu erachten; es versteht sich von selbst. Es giebt keine Verpflichtung, etwas für wahr zu halten; es giebt keine Pflicht zu glauben.

Eher kann man sagen, es giebt eine Pflicht, dem Wahren nachzugehen; es giebt eine Pflicht, das Wahre zu erforschen. Aber diese Pflicht übt der Mensch von selbst, vermöge seiner Natur, man braucht

ihn daran nur nicht zu hindern. Jedes Kind übt diese Pflicht, es folgt seinem Trieb nach dem Wahren.

Welchen Werth hat demnach, nach dieser kurzen Betrachtung, die den Kindern, den Menschen so oft vorgepredigte Pflicht zu glauben?

Sie hat gar keinen Werth, es ist etwas schlechthin Ueberflüssiges, ja etwas Schädliches, Verwerfliches.

Wer sie einschärft, geht von der unwahren, das Wesen der Menschennatur verkennenden Voraussetzung aus, daß der Mensch das Wahre nicht suche, nicht wolle. Man braucht es ihm aber nur vorzuhalten, so ergreift er es, soweit seine Kräfte zu seiner Erfassung ausreichen. So weit dieses nicht der Fall ist, so weit ist das „Wahre" noch nicht für ihn. Speisen, die der Magen nicht verarbeiten kann, schaden ihm.

Wer zur Annahme einer Wahrheit verpflichten will, kennt die Menschennatur nicht, er hegt gegen sie ein unbegründetes, die Natur des Menschen entwürdigendes, ihr nicht entsprechendes, folglich ein unwahres Mißtrauen. Indem er der Wahrheit zu dienen meint, ist er selbst unwahr. Sein ganzes Verfahren ruht auf falschen Voraussetzungen, ist unwahr in sich, stimmt mit der Natur des Menschen und der Dinge nicht überein.

So verhält es sich im allerbesten Falle, nämlich in dem, daß man annimmt, er wolle wirklich das Wahre.

In sehr vielen, ja den meisten Fällen steht es viel schlimmer. Er mißtraut nicht nur der Menschennatur, sondern auch der Wahrheit, oder er verfolgt durch die Bemühung, das Glauben oder Führwahrhalten als eine Pflicht darzustellen, schlechte Zwecke. Er selbst glaubt nicht an die siegende Kraft der Wahrheit durch sie selbst; es ist ihm vortheilhaft, wenn dieses oder jenes für wahr hingenommen wird; wie er die sogenannte „Wahrheit" blind angenommen hat, so will er auch Andere dazu verpflichten. Statt der Macht der Wahrheit zu vertrauen, verknüpft er mit ihrer Annahme die Aussicht auf äußere Belohnungen, und mit ihrer Nicht-Annahme Drohungen und Strafen. Die Wahrheit ist aber das höchste Gut an sich; sie will um ihrer selbst willen gesucht sein, und wer nicht in reiner, uneigennütziger Liebe zu ihr sie sucht, der findet sie auch nicht. Ihr Behälter ist ein reines Gefäß; durch schmutzige wird sie sofort verunreinigt und verdorben. Es giebt also keine Pflicht, dieses oder jenes für wahr zu halten und zu glauben.

Deßhalb sagte ich in einem früheren Aufsatze: das Kind soll nicht glauben lernen; der Glaube und das Glauben in dem in der Ueberschrift angegebenen Sinne soll ihm nicht als eine Pflicht vorgehalten werden. Das stört das natürliche, gesunde Verhältniß des Kindes zur Wahrheit; es fühlt den unnatürlichen Zwang; der Lehrer, welcher ihm die Pflicht

zu glauben einschärft, erscheint ihm als ein Dränger, Stürmer und Despot; er verfälscht seinen reinen Sinn.

Man lege dem Kinde das seiner Fassungskraft entsprechende Wahre vor; leite es an, dasselbe zu beachten, zu erforschen, zu prüfen! Man braucht keine Sorge zu haben, daß es das für wahr erkannte verwerfen werde, es hält sich daran fest, wie an Allem, was seine Seele suchet, was sie nährt, belebt und stärkt. Wie die Lungen die Luft, der Magen die Speise, das Auge das Licht, das Ohr den Schall sucht, so sucht die Seele das Wahre. —

Was soll daraus werden, wenn dieses oder jenes nicht mehr für wahr gehalten, wenn dieser oder jener Glaube den Kindern nicht eingeprägt wird?

So denken und fragen alle die traurigen Subjekte, welche weder Vertrauen zur Menschennatur haben, noch aufrichtige Freunde der Wahrheit sind. Sie wollen das Wahre nicht um sein selbst, sondern um anderer Zwecke willen. Das sogenannte „Wahre“, der „Glaube“, ist ihnen nicht das Höchste, sondern Mittel für andere Zwecke. Die Wahrheit dient ihnen, nicht sie der Wahrheit; sie sind Götzendiener. Denn Götzendienerei ist jede Verehrung des Nicht-Höchsten.

Nach dieser kurzen, aber, wie ich glaube, genügenden Darstellung bemesse man den tiefen Standpunkt — um bei dem uns Nächsten stehen zu bleiben — so vieler tausend Lehrer! Sie lehren die „Pflicht zu glauben“, sie verheißen und drohen, sie locken durch verführerische Versprechungen, und sie machen durch vorgehaltene Strafen bange. Sie verderben den einfachen, lauteren Wahrheitssinn der Kinder, sie vertrauen selbst der Macht der Wahrheit nicht, sie glauben nicht an sie, sie sind Verräther an ihr selbst. Trotz dem aber halten sie sich für Bevorzugte, oder der Bevorzugung würdige Gläubige, für Lehrer der ewigen Wahrheit, für die Ausbreiter und Mehrer des Reiches Gottes. Daß Andere oft durch das gerade Gegentheil als sie das Reich der Wahrheit auszubreiten sich bemühen, das merken sie nicht, oder sie achten es nicht. Und doch giebt es nur eine Wahrheit, nur einen Weg, zu ihr zu gelangen: die aufrichtige, dem Menschen angeborene, reine Liebe zur Wahrheit selbst. Sie will rein um ihrer selbst willen geliebt sein; nur ihrem reinen Verehrer enthüllt sie sich. Wer sie um anderer Zwecke willen will, den fliehet sie. Sie will nicht blind angenommen, sie will erkannt werden. Wer sie blind annimmt (die Möglichkeit zugegeben), und sie verehrt, ist ihr Sklave; sie will aber keine Sklaven, sondern freie Menschen. Sie liebt auch den Zweifel und den ehrlichen Zweifler; denn sie erkennt in ihm die Liebe zu ihr. Mehr verlangt sie nicht, mehr will sie nicht, sie macht nur Wohnung in reinen Herzen.

Beurtheile man nach diesen Sätzen das Thun und Treiben so vieler Lehrer, in Schulen wie in Kirchen, und frage sich dann, ob man sich darüber wundern darf, daß die reine Liebe zur Wahrheit und die Fähigkeit, sie unbefangen zu prüfen, zu den seltensten Erscheinungen gehört, und was Alles daraus folgt!

Zusätze.

1. Das Widersprechende in der besprochenen Forderung springt recht in das Auge, wenn man eine zweite daneben stellt: „Du hast die Pflicht, das Falsche für falsch zu halten, oder das Falsche nicht zu glauben." Diese Pflicht hat gerade eben so viel Berechtigung als die erste, d. h. nicht die geringste. Sie versteht sich von selbst. Wie man für wahr hält, was man für wahr hält, so hält man für falsch, was man für falsch hält. Aber die Wahrheitsliebe diktirt folgende richtige Sätze: Du darfst nicht für wahr ausgeben, was du für falsch oder für zweifelhaft erachtest, und du darfst nicht für falsch erklären, was du für wahr oder für zweifelhaft hältst. Gegen diese feinen Grundsätze vergehen sich Tausende von Menschen. Sie thun so — sie thun so, als wenn sie das, was ihnen in Wahrheit zweifelhaft erscheint, für absolut gewiß erachteten, und sie nehmen in ihrem Leichtsinn keinen Anstand, der unmündigen Jugend Sätze für untrüglich auszugeben, von denen sie doch sehr wohl wissen, daß die denkendsten und besten Menschen sie bezweifelt haben und noch bezweifeln. Diese Weise hängt zusammen mit dem „frommen Betrug", wovon die Kirchengeschichte viel zu erzählen hat. Nicht darin, wie man uns so oft vorredet, besteht die Gewissenhaftigkeit und Wahrhaftigkeit eines Menschen, daß man geneigt ist und Andere geneigt macht, gewisse Wahrheiten gern und leicht anzunehmen; ich muß diese vielgelobte Tugend für sträflichen Leichtsinn erklären. Gerade umgekehrt besteht die Gewissenhaftigkeit darin, daß man nicht leichtgläubig ist.

2. Noch möchte ich wissen, was die Leser von folgenden Sätzen halten: Du mußt das glauben (Du hast die Pflicht zu glauben), was in diesem Buche steht, und: Du mußt das glauben, was dieser oder jener Mann Dir sagt! Ich würde sie zugleich fragen: Giebt es untrügliche Bücher, untrügliche Menschen? ist etwas darum wahr, weil es dieser oder Jener gesagt hat, oder (wie man der Wahrheit gemäß in der Regel beifügen muß) gesagt haben soll, oder weil es in diesem oder jenem Buche steht?

Tausendmal habe ich von sogenannten gemeinen Leuten sagen hören: „Ja, das muß man doch glauben." Muß man wirklich?

Ueberlegt man das Resultat dieser andeutenden Fragen und Sätze, und wirft man sofort einen Blick auf das Gewohnheitsmäßige, was gäng

und gäbe ist, so wird einem bange, und man lernt begreifen: die Gewohnheit, die ungeheuersten, aller Erfahrung und Vernunft widerstreitenden Sätze nachzusprechen; lernt begreifen die durch diese Gewohnheit, wenn auch wider Absicht und Willen, einexerzirte Gleichgültigkeit gegen die Wahrheit; lernt begreifen die so weit verbreitete Unfähigkeit zu irgend einer Art von Prüfung von Wahrheiten, die sich über die gemeinste Alltäglichkeit erheben; lernt begreifen die das Zeitalter entehrende Sucht des Nachsprechens und — des Verketzerns. Alle diese unermeßlichen Uebel rühren von jenen falschen Grundsätzen und Verfahrungsweisen her. Um davon abzukommen, stelle man sich nur einmal lebhaft die Erhabenheit und Heiligkeit der Wahrheit und Wahrhaftigkeit vor!

3. Nach obiger Auseinandersetzung wäre es unbegreiflich, wie die Menschen dazu gekommen sind, zur Annahme an- oder vorgeblicher Wahrheiten verpflichten zu wollen, wenn man nicht Dreierlei kennete:

a) den Egoismus und die Eigenliebigkeit der Menschen, die Vorliebe für ihre Person, ihre Sache, ihre Partei, ihre „Wahrheit";

b) die Macht der Gewohnheit, die ihnen von Jugend auf angeeignet ist, hier die Gewohnheit, Sätze aller Art ungeprüft anzunehmen und sie eben so weiter zu verpflanzen;

c) die Geneigtheit, für die vortheilhafte „Wahrheit" Propaganda zu machen. Sollte — denken sie — die Sache sich auch nicht so verhalten, so ist doch der Vortheil gewiß.

So dienen viele tausend Menschen Gott nicht, wie es scheint, sondern sie bedienen sich seiner.

4. Aufmerksame Beobachter der Kinder haben häufig bemerkt, daß der Wahrheitssinn, die Forschlust, die Wißbegierde, die Fragelust und andere reizende Erscheinungen in den Schulen verloren gehen. Ist das Verleumdung?

Und wenn nicht, woher kommt es?

Darf man sich darüber wundern, wenn man bedenkt:

a) den Kindern wird von Dingen erzählt, die über alle Erfahrung, alles Denken hinausgehen;

b) für die sich ein Naturkind nicht im mindesten interessiren kann:

c) es wird zur Annahme der Worte, Begriffe und Sätze (die Anschauungen, Gedanken fehlen) gezwungen; zum Nichtsehen und zum blinden Nachsprechen;

d) es wird ihm Großes verheißen, wenn es dieses thut, und es wird bedroht, wenn es ungehorsam ist u. s. w. Können bessere Mittel, das eigene Seelenleben des Kindes zu tödten und den Wahrheitssinn zu ersticken, erdacht werden?

5. Thesen.

1. Nur das, was man für wahr hält, ist man zwar nicht als wahr anzunehmen, wohl aber als wahr zu behaupten verpflichtet.

2. Was man nicht für wahr anerkennen kann, d. h. das Falsche ist man zu verwerfen verpflichtet.

3. Zur Prüfung von Allem, was für wahr ausgegeben wird, ist Jeder berechtigt.

4. Zur Prüfung von Allem, von dessen richtiger Auffassung das Wohl des Einzelnen und des Ganzen abhängt, ist Jeder verpflichtet.

5. Kein Mensch hat das Recht, einen Andern zur Annahme irgend eines Satzes zu verpflichten.

6. Der Versuch, einem Andern die Annahme irgend eines Satzes aufzunöthigen, ist ein Verbrechen an der Selbständigkeit und persönlichen Würde des Andern.

7. Der Versuch, einen Andern von der Prüfung irgend eines Satzes abzuhalten, verräth entweder Mißtrauen gegen die geistige Kraft desselben oder die menschliche Natur überhaupt, oder ist Verrath an der Wahrheit, ist Jesuitismus.

8. Keiner ist Menschen Rechenschaft über das schuldig, was er für wahr hält.

9. Keiner hat deshalb das Recht, sich ein moralisches Urtheil über des Andern Ueberzeugung zu erlauben.

10. Irgend einen (dogmatischen) Satz für unabänderlich erkären — verräth Unkenntniß der menschlichen Natur und der Kultur-Geschichte, stammt aus der Denkfaulheit, oder dem Servilismus oder der Bosheit.

IX.

Was fordert die Zeit in Betreff der Schulzucht?*)

1. Ohne Gehorsam gegen die Gesetze, ohne Respekt und Achtung der Gesetze kann kein Staat bestehen.

Der Gehorsam gegen die Gesetze muß verbunden sein mit Respekt und Achtung gegen die Personen, welche die Gesetze geben und in Vollzug setzen.

Wer den Respekt und den Gehorsam gegen die (konkreten) Personen, durch welche die Gesetze sind und lebendig werden, in seinem Gemüthe vertilgt hat, für den ist es nur ein Schritt zur Uebertretung der Gesetze. Das Gesetz muß, wie der das Gesetz ausführende Beamte, eine Autorität sein.

2. Die Achtung und den Gehorsam gegen die Gesetze muß der Mensch lernen. Im rohen Naturzustande braucht er sie nicht; er kennt sie darin nicht. Sie entstehen mit der Gesellschaft; sie sind ein Produkt derselben, wie sie die Basis derselben sind. Der in die Gesellschaft tretende Mensch muß daher vor allen Dingen, als erste unerläßliche Eigenschaft, die Achtung und den Respekt gegen die Gesetze, d. h. gegen die Formen, unter welchen die Gesellschaft, in welche er sich begiebt, lebt, in sich entwickeln. Der heranwachsende Mensch, das Kind, muß daher in der Achtung gegen die Gesetze erzogen werden.

3. Zum Leben in der Gesellschaft, unter die Herrschaft der Gesetze, wird das Kind in dem elterlichen Hause vorbereitet; aber nur dann, wenn Vater und Mutter dem Kinde eine Autorität sind. Ein gehorsamer Knabe ist in der Regel auch, herangewachsen, ein gehorsamer Bürger. Ein in Ungehorsam und Widerspenstigkeit gegen die Eltern herangewachsenes Kind aber tritt mit diesen verderblichen Eigenschaften aus dem elterlichen Hause heraus.

4. Der erste Schritt des Kindes ins öffentliche Leben geschieht mit seinem Eintritt in die öffentliche Schule.

---

*) Rh. Bl. II. Bd. 3. Hft. S. 276—291. (1830.)

Der Hausverein ist ein Privatzirkel, und mit Recht scheut sich der Staat, mit positiven Vorschriften in den Gang des häuslichen Kreises einzugreifen. Aber die öffentliche Schule regelt und ordnet er nach weisen Gesetzen.

Mag sich das einzelne Kind im elterlichen Hause Ungezogenheiten erlauben (nicht jeder einzelne Vater besitzt die Eigenschaften, gehorsame Kinder zu erziehen); in der öffentlichen Schule wird keine Willkür geduldet. Der Gehorsam gegen die Gesetze der Schule und gegen den Vollstrecker dieser Gesetze, den Lehrer, ist die erste, unbedingte Pflicht des Schülers.

Bei dem guten Kinde ist der Gehorsam gegen den Lehrer eine freie Pflicht; bei dem schlechten Kinde ist er eine Zwangspflicht. In jedem Falle aber ist er eine unerläßliche Pflicht.

5. Der unbedingte Gehorsam der Schüler gegen die Lehrer ist von unermeßlich wichtigen Folgen; nicht nur für die Erreichung der Zwecke des Unterrichts, sondern für das ganze künftige Leben der Schüler, für den ganzen Staat.

Ist das denn so schwer zu begreifen? — Fast sollte man es meinen, wenn man den Zustand vieler Schulen, die unbegreifliche Sorglosigkeit vieler Lehrer, Eltern und Beamten, und die in dieser Beziehung so mangelhafte Gesetzgebung vieler Länder betrachtet.

Wo lernt mancher Mensch den Ungehorsam, die Widerspenstigkeit, die Frechheit? Antwort: In der öffentlichen Schule. — Was wird aus einem Schüler, der in Ungehorsam gegen den Lehrer beharrte? Antwort: ein frecher, gottloser Mensch. — Was erzieht eine Schule, in der stille oder laute Widersetzlichkeit herrscht? Antwort: Eine Schar wilder, anmaßender, gesetzlos lebender, verderblich wirkender Bürger.

Ist das denn wirklich schwer zu begreifen? — Kann es anders sein?

6. Nun gehet in unsere öffentlichen Schulen hinein, wo die künftigen Bürger versammelt sind!

Hörst du nicht schon von fern das wilde Geschrei der vor der Schule versammelten Jugend, ihr tolles Rennen, Rufen, Schreien! Nahest du dich mit Frohsinn und Sicherheit der Jugend des Ortes, oder fürchtest du Beleidigung von frechen Buben?

Wir gehen in die Lehrzimmer. Wir finden größtentheils wohl unterrichtete, gewissenhaft lehrende, kräftige Lehrer. Aber bei den Schülern vermissen wir die stille Aufmerksamkeit, die respektvolle Haltung, die Sammlung des Gemüths und alle die Eigenschaften, welche der würdige Lehrer sollte voraussetzen können. Es ist häufig nicht

eine Anzahl sinniger und sittiger Kinder, die auf den Wink des Lehrers horchen, wie es sein sollte; nein, es ist ein Haufe frecher Buben. Der Lehrer will lehren, aber die Schüler merken nicht auf; er gebietet Stille, aber sie folgen nicht; er verlangt Friedfertigkeit und Verträglichkeit, aber sie stoßen und schlagen sich. Der arme, geplagte Lehrer thut sein Möglichstes; aber es geht nicht. Den ganzen Tag ringt er mit den Unarten, mit der Gottlosigkeit der Kinder; aber es hilft nichts. Das Lehren, sonst ein so süßes, göttliches Geschäft, ist nun eine schreckliche Qual geworden, ein Sisyphusgeschäft, das den Besten entmuthigt, ja die Besten entweder aus dem Schulamte entfernt, oder schlaff und träge macht, oder frühe ins Grab streckt.

Ist es so, oder ist es nicht so? — Ich spreche aus eigener und fremder, schrecklicher Erfahrung: Es ist so! es ist so in vielen unserer Volksschulen, namentlich in den größeren Städten unseres Landes, besonders in den Fabriksgegenden. Im J. 1818 kam ich als Lehrer nach Elberfeld, als Lehrer der damaligen lateinischen Schule, die später zum Gymnasium erhoben worden ist. Ich kam von Frankfurt am M., wo ich an eine heitere, lebensfrohe Jugend gewöhnt war. Aber von der Rohheit, Gemeinheit, Frechheit der Jugend, wie diese Eigenschaften bei der Elberfelder Jugend herrschen, hatte ich keine Vorstellung. Bald erlag meine Körperkraft; das Lehramt kam mir wie ein schreckliches Geschäft vor, und ich wäre längst nicht mehr unter dem Lebenden, hätte ein gütiges Geschick mich nicht einer solchen Jugend entrückt. Und das war die Jugend der vornehmeren Klasse!

Es ist hier offen die Rede von dem Geiste der Mehrheit der Elberfelder Jugend. Ich lernte dieselbe auch in den Volksschulen kennen. Späterhin auch in anderen Gegenden des bergischen Landes. Die Jugend ist frech; dieß ist meine Behauptung. Sie ist frech auf den Straßen und in den Schulen. Ohne Gefahr, grob beleidigt zu werden, kann sich der Erwachsene selten einer Schar von Jungen nähern. Es ist vorgekommen, daß sie im Winter einen Geistlichen mit Schneebällen verfolgt haben. Sehr viele, sonst kräftige Lehrer sind durchaus unfähig, die Jugend zu bändigen. In manchen Schulen ist ein stilles Unterrichten ganz unmöglich. Ich kenne Beispiele, wo Schüler sich nicht nur dem Lehrer offen widersetzen (ihre Zahl ist Legio), sondern wo sie den würdigen Lehrer mit Füßen treten, ihm den Stock aus den Händen reißen, ja ihn anspeien. Es gibt Schulen, in welchen die frechen Buben mit Brodkugeln und Erbsen werfen, sich beißen und schlagen in Gegenwart des Lehrers. Es gibt Schulen, in welchen der Lehrer Schimpf- und Fluchwörter zu hören hat. —

Wer es nicht glauben will, der komme her und sehe es, der frage

wahrheitsliebende Lehrer unter vier Augen. Es ist wahr*); aber es ist schrecklich.

Es ist schrecklich: für die Lehrer. Unterweisung und Erziehung der Jugend sind göttliche Dinge; aber nur dann, wenn der gute Samen auf guten Boden fallen kann. Man denke sich den Beruf, hundert und mehr größtentheils rohe Kinder, in einem Raume und zu einer Zeit versammelt, unterrichten und bilden zu wollen, oder, nach den bestehenden Verhältnissen zu müssen. Welch ein Geschäft! Ja, es ist dann noch ein mühseliges Geschäft, wenn alle diese Kinder kleine Engel von Herzen sind. Das weiß jeder Vater, jede Mutter, was es heißt, ein halb Dutzend Kinder groß ziehen. Und das sind eigene Kinder. Nun

---

*) Vergleichend das ehemalige Verhältniß der Lehrer zu den Schülern mit dem jetzigen, stellen sich reine Gegensätze heraus.

Ehemals ging mancher Schüler mit Furcht und Zittern in die Schule; der finstere Mann in der Schule beherrschte ihn mit dem Gefühl der Angst und des Schreckens. Der Lehrer herrschte als Monarch, als Gesetzgeber, Richter und Vollstrecker in einer Person. Mit unerbittlicher Strenge wurde die Jugend behandelt und jede Unart, auf den Straßen, oder im Hause der Eltern, oder in der Schule begangen, bestraft. Mit Begierde lauschte das Ohr des Schülers irgend einem, aber sehr selten gesprochenen, freundlichen Worte des Lehrers, und man wetteiferte mit einander, dem finsteren und strengen Zuchtmeister der Jugend einen freundlichen Blick abzustehlen. Der Lehrer war der Herr und Meister der Schule, und die Jugend wurde darin zur Ordnung und Zucht gezügelt und gezwungen.

Und wer ist heut zu Tage Herr und Meister in der Schule? Die versammelte Jugend ist's, und nicht der Lehrer. Ehemals fragte man bei der Erforschung der Eigenschaften eines Lehrers nach dem Maße seiner Kenntnisse und der Fähigkeit, sie mitzutheilen; heut zu Tage ist das Talent, die wilde Jugend zu discipliniren, sich bei ihr, wie man zu sagen pflegt, in Ansehen zu setzen, das erste und wichtigste Erforderniß eines Lehrers. Wer das nicht besitzt, bei dem sind alle anderen pädagogischen Kenntnisse 2c. null und nichts. Diese Thatsache allein bestätigt die Behauptung, daß die Jugend ohne den rechten Sinn zur Schule kommt. Wo die häuslichen und bürgerlichen Verhältnisse rechter Art sind, hat ein Kind Respekt vor dem Erwachsenen; es läßt sich leiten und führen, und sein Herz steht guten Eindrücken offen. Also findet es sich in den öffentlichen Schulen nur noch als Ausnahme: Regel ist die Gesetzlosigkeit und Widerspenstigkeit. Diese zu bändigen und zu beseitigen, dazu bedarf es der Kunst und der Uebung von Seiten der Lehrer. Fragt die Directoren großer Anstalten, welches der schwierigere Theil ihres Berufs sei: die Beförderung eines guten Unterrichts, oder einer erträglichen (!) Disciplin? — Die alten Lehrer brauchten ihre Aufmerksamkeit nur auf den Unterricht zu wenden: jetzt ist der Lehrer Hauptaugenmerk, leider! die Disciplin. An ihr scheitert die Kunst so manches Lehrers, ja mehr als dieß: sein ganzes Lebensglück und all' seine Wirksamkeit.

Ist das nun das naturgemäße, richtige Verhältniß? Deutet dies nicht auf ein Zerfallen aller Säulen der bürgerlichen Ordnung? Ist es nicht der augenscheinlichste Beweis, daß das Haus und das öffentliche Leben zerstörend auf den Geist der Jugend einwirken? Wahrlich, so ist es.

denket euch die Aufgabe des Lehrers! Wenn Gewohnheit nicht hinzukäme und wenn der Mensch nicht unendlich viel (oft viel zu viel!) ertragen könnte, keiner hielte es unter hundert wilden Kindern, wie sie in den meisten unserer Städte sind, eine Woche aus. Und nun das ganze, lange Leben! Wahrlich es ist, als laste in den Gegenden, die ich meine, ein Fluch auf dem, an sich und unter den gehörigen Umständen sonst so edlen Beruf des Erziehens und Bildens. Aber es ist nicht anders. Wer es nicht glauben will, der komme und sehe es. Denn die Jugend ist so verwildert, daß sie sich auch um fremde Zuschauer nicht bekümmert. Darüber sollte man sich dann billig nicht wundern. Denn ein ruchloser Junge, der es dahin gebracht hat, einen treuen Lehrer zu quälen, ist eigentlich schon zu allem Bösen reif und fähig.

Es ist schrecklich: für gute Kinder und deren Eltern. Daß es auch deren gibt, braucht nicht gesagt zu werden. Aber vielfältig werden sie vom Strudel mit fortgerissen. Wo alle plaudern und Unordnung Sitte ist, was hilft es, wenn ein Kind schweigen und ordentlich sein will? Und wie sehr das böse Beispiel ansteckt, weiß die ganze Welt. Darum ist es für Eltern, die ihr Kind fromm und treu erzogen haben, höchst traurig, wenn sie dasselbe in eine verwilderte Schule schicken müssen. Dann beginnt ihre Noth und ihr Kampf. Das sonst so folgsame, wahrhaftige Kind wird nun ein wildes, lügenhaftes, schamloses Wesen, lernt schwören und fluchen und gottlose Streiche aller Art. Ist das nicht traurig?

Es ist schrecklich: für die bürgerlichen Gemeinden und für den ganzen Staat.

Ist es ein Wunder, daß aus solchen Schulen Bürger hervorgehen, die mit ihren Nachbarn in ewigem Zank und Streit leben, das Gemeinwesen für nichts achten, sich gegen die Obrigkeit widerspenstig betragen und das Gesetz durch List und Gewalt zu umgehen suchen? Ist es ein Wunder, daß die Bürger fast gegen jedes noch so heilsame Gesetz remonstriren? Ist es ein Wunder, daß es ihnen Niemand recht machen kann?

Gewiß, es gehört mehr Gottlosigkeit dazu, in der Schule den Lehrer mit Absicht zu ärgern, als im späteren Leben sich den Befehlen eines Bürgermeisters zu widersetzen. Wer jenes, das Größere, gelernt hat, dem wird dieses, das Kleinere, leicht. Und so erwächst denn in den Schülern zuchtloser Schulen der ganzen Gemeinde, dem ganzen Staat ein gefährliches Geschlecht. Nichts ist gewisser, als dieß.

7. Aber — fragt ihr — warum dulden die Lehrer solche Zuchtlosigkeit, Gottlosigkeit und Frechheit? Warum gebrauchen sie die Mittel nicht, die der Staat ihnen einräumt? Sind sie nicht sogar befugt, ihre Schüler körperlich zu züchtigen? Warum thun sie es nicht?

Ich antworte: Daraus, daß selbst sehr kräftige Männer es nicht thun, entweder, weil sie sich davon die Erreichung des erzielten Resultates nicht versprechen können, oder weil ihnen bestimmte Gründe das Gegentheil rathen oder sie dazu zwingen, geht schon hervor, daß es unter den bestehenden Verhältnissen nicht geht. Diese müssen wohl sehr mächtig sein, da sie manchen Mann bestimmen können, sein ganzes Leben lang nicht zur Ruhe, nicht zur freudigen Wirksamkeit zu gelangen. Man bedenke:

1. Der falsche Begriff der Freiheit zwingt die Lehrer zur Anwendung gelinder Mittel, die zur Bändigung der Frechheit nicht hinreichen.

Wißt ihr es nicht, daß die Meinung allgemein verbreitet ist, der junge Mensch dürfe nicht ernst gezüchtigt, er müsse mit Sanftmuth und Güte erzogen werden? Wißt ihr es nicht, daß ein ernster, strenger Lehrer in dieser Beziehung leicht in Verruf geräth? Und die Macht der öffentlichen Meinung kennt ihr doch?

2. Der Lehrer ist abhängig vom Publikum.

Nicht nur, wie ich eben sagte, in Ansehung der öffentlichen Meinung — denn also ist es jeder Beamte — sondern in Betreff seines Einkommens. Er bezieht das Schulgeld, das den größten Theil des meist so spärlichen Einkommens der Schullehrer ausmacht. Er muß daher darauf denken, seine Schule mit Schülern zu füllen. Wie kann er nun unabhängig und frei wirken? Sagt doch nicht, der Lehrer müsse in reiner Begeisterung für sein hohes Geschäft in Uneigennützigkeit wirken und auf so gemeine Dinge, als Geld und Gut sind, nicht sehen! Mit solchen Reden legt der, der sie führt, entweder die größte Dummheit, oder die schnödeste Ungerechtigkeit an den Tag. Die Lehrer sind Menschen, und sie sollen nichts Anderes sein als Menschen.

Handelt nun ein Lehrer an einem Kinde gegen den Willen oder die Ansicht (und welche Ansicht — oft!) der Eltern, gleich wird das Kind weggenommen und einer andern Schule zugeführt. Aber da sollen die Schulvorstände eintreten. — Ach, die Schulvorstände! —

3. Die Lehrer setzen sich durch strenge, gerechte Schulzucht nicht selten der boshaftesten Beurtheilung, ja persönlichen Beschimpfungen und Angriffen aus.

Rohe Eltern dringen, wenn ihr Kind in der Schule gehalten wird oder gestraft worden ist, es sei wie es wolle, in die Schulstuben und schimpfen den Lehrer; oder sie greifen ihn auf öffentlicher Straße mit Schimpfreden an; oder ihr Kind flucht und lästert; oder sie räsonniren in den Wirthsstuben; oder auch sie greifen ihn leiblich mit und ohne Instrumente an. Im Bergischen ist mancher Lehrer vor Mißhandlung nicht gesichert, wenn er diesen oder jenen Vater nach dessen Ansicht be-

leidigt. Und so weiter. Die Lehrer können dieses „Und so weiter" weiter ausführen. Mancher wird, dieses lesend, in der Tiefe der Seele seufzen.

Aber die Regierungen haben doch alle jene Excesse verboten? — Dennoch ereignen sie sich. Was helfen die Gesetze, wenn sie nicht gehandhabt werden? Und daß sie nicht gehandhabt werden, liegt daran:

4. Die Lehrer sind abhängig von den Bürgermeistern, Friedensrichtern und Chirurgen.

Daß die Bürgermeister in der Regel den Schulen und Lehrern gram sind, ist landkundig. Die Schulen machen ihnen Manches zu schaffen, und manches Unangenehme, wie es nicht anders sein kann. Unangenehme Arbeiten aber übernimmt nur ein sehr pflichttreuer Beamter gern.

Wenn nun ein Lehrer gegen einen Vater, der ihn mißhandelt hat, bei dem Friedensrichter oder Bürgermeister Klage führt — wie ungern thut das nicht ein Lehrer schon, weil er dadurch ja vielleicht um allen Einfluß bei dem betreffenden Kinde gebracht wird — so hängt die Entscheidung der Sache von der Ansicht dieser Beamten ab, die in der Regel viel leichter auf die Seite des angeklagten Bürgers, denn auf die des Lehrers treten. Denn der Lehrer kann ihnen nicht nützen und nicht schaden. — Wenn die Welt nicht die Welt wäre, so würde es so nicht sein.

Nehmet nun den umgekehrten Fall: ein Lehrer habe einem frechen Jungen einige Hiebe gegeben, die vielleicht einige blaue Streifen auf der Haut zurückgelassen haben; welch ein Zeter-Mordio wird dann nicht erhoben! (Diese Fälle gibt es genug.) Zuerst Fluchen und Schimpfen gegen den Lehrer, oft im Beisein aller Schulkinder oder auf offener Straße, dann Hineilen zu einem (vielleicht feilen — es giebt ja was zu thun und — Rumor!) Chirurgus, ein visum repertum, eine Anklage bei der Gerichtsbehörde, eine Untersuchungsgeschichte, eine Vorladung vor das Zuchtpolizeigericht u. s. w. — Und warum? Weil ein armer, aber braver Lehrer einen gottlosen Buben nach Gebühr (in der Regel nicht einmal nach Gebühr) züchtigte! So ist es, meine werthen, besten Leser. Wer das Alles bedenkt, der wird von den Lehrern, die so sind, wie sie sein können, nicht verlangen, daß sie Zucht und Ordnung in ihren Schulen erhalten sollen. Es ist nicht möglich.

8. Aber wie — fragt mich vielleicht der Eine und Andere — du willst die Zucht und Ordnung durch Gewalt, durch körperliche Züchtigung und empfindliche Strafen herbeigeführt wissen? Wo bleibt dann die Liebe, dieses Größte von Allem?

Allerdings will ich die Frechheit und Gottlosigkeit, wie sie in vielen unserer Schulen herrschen, durch Zwang und Gewalt ausgetrieben wissen.

Hier ist die Liebe am unrechten Orte; und es herrscht darin, daß man sie dabei in Anspruch nimmt, ein sehr großes, ja gefährliches Mißverständniß.

Wie, erzielt ihr den Gehorsam der Bürger gegen die Gesetze auch durch Liebe? Nicht? Ich will nicht fragen, warum nicht? es versteht sich von selbst. Aber eben so gut sollte es sich nun für die Schule verstehen. Die Liebe ist etwas so Großes und Hehres, und es ist ein so heiliges Ding mit ihr, daß man sie nicht durch Anwendung auf freche, gottlose Buben gemein machen muß. Und es ist gefährlich, den Gehorsam gegen die Gesetze in der Schule durch Liebe, Sanftmuth, Ueberredung, Lob, Belohnung und durch andere beschwichtigende Mittel entwickeln zu wollen. Denn wie soll es gehen, wenn dem Erwachsenen das eiserne Gesetz entgegen tritt? Gibt man ihm auch hier gute Worte? Thut es der ewige selbst? Nein, wahrlich nicht; also soll man es auch bei der Jugend nicht so machen. Nackt und streng trete dem Schüler frühe der Begriff der Pflicht entgegen, und frühe lerne er es, zu thun, was sie mit gebieterischer, eiserner Nothwendigkeit heischt. Dann erzieht man nicht Weichlinge, sondern Männer, spartanische Männer. Ich sage euch darum in dem höchsten Ernste: Weg mit eurer Liebe aus dem Kreise ruchloser Jungen! Fanget erst an, die Frechheit recht zu hassen und treibet sie der Jugend aus — wenn's nicht anders ist — mit Schlägen, die man fühlet! Es kann Niemand ein größerer Feind des Stockregimentes sein, denn ich; aber ich bin ein noch größerer Feind der Frechheit. Wer, so lange diese Fundamental-Untugend bei einem Menschen dauert, von Liebe sprechen kann, ist nach meinem Bedünken einer von denen, die, ehe sie den Knaben mit scharfen Ruthen züchtigen, sich mit ihm auf die Kniee werfen, um Gott für die bereit gehaltene Strafe und deren heilsame Folgen zu danken. (!) Solche bekommen wenigstens mein Kind nicht zu erziehen; wohl aber übergebe ich gern und mit Vertrauen dem, der das freche, gottlose Wesen der Kinder und meinetwegen solche Kinder selbst haßt und nur die guten, gehorsamen Kinder liebt. Darum entweihe man den heiligen Namen der Liebe nicht, wo es zuerst und allein gilt, äußerlich gesetzliches Betragen durch Gewalt und Zwang einzuführen. Hier herrsche allein das alte gute Sprichwort: Wer nicht hören will, der muß fühlen.

9. Was folgt nun aus dem Allen?

Nichts anderes, als dieß. Es fehlt bei der Jugenderziehung in den öffentlichen Schulen an dem unentbehrlichen Grade von Autorität. Die Lehrer stehen bei den Eltern nicht in Autorität, und darum nicht bei der Jugend. Die Eltern erklären sich frech gegen die Schulen und die Lehrer; darum auch die Jugend. Als Ursache dieser Uebel ist Manches zu nennen.

Ehemals beherrschte die Kirche das öffentliche Leben, wie das häusliche. Man bezog Alles auf die Kirche und den Geistlichen. Dieß ist vorbei, und, wie es scheint, auf ewig vorbei. Nicht die Kirche als solche übt noch auf das Leben bedeutende Gewalt aus, sondern nur noch die Persönlichkeit eines gewaltigen Geistlichen. In dieser Beziehung hat der Geistliche nichts mehr vor irgend einem andern Beamten voraus. Ja an vielen Orten ist ihm das Amt in seiner Wirksamkeit hinderlich.

Mit dem Ansehen der Kirche sank das kirchliche, geheiligte Ansehen der Schule. Jenes und dieses ist nicht die Schule der Geistlichen und Lehrer. Eine viel größere Macht, als sie vereinigt darstellen mochten, hat sie unterdrückt: der Geist der Zeit. Diesem Despoten vermag keine Macht auf Erden auf immer zu widerstehen. Er ist es, der die Kirche zu einer andern Stellung nöthigen will. Ob es vernünftig ist, sich dem zu widersetzen, darüber wird die Zukunft entscheiden. Aber die Schule hat es nicht vermocht oder nicht gewollt. Die Schule ist weltlich geworden; d. h. die Schule will und soll den Zwecken des wirklichen, bestehenden Lebens dienen. Sie will kein Institut sein, das, losgerissen vom Leben, nur dafür Sorge tragen möchte, wie die Seelen im Himmel leben werden, als wären die Menschen nur geboren, damit sie wieder sterben; sondern sie will und soll sich den Bedürfnissen der Zeit anschließen. Darum mußte sie weltlich werden, was aber nichts weniger heißt, als sie sei unchristlich geworden, oder hätte es werden müssen. Vielmehr soll der praktische Geist des Christenthums mit durch die Schulen in das Leben übergehen.

Da nun aber die Kirche den größten Theil ihres Einflusses auf das öffentliche Leben eingebüßt und die Schule sich mehr oder weniger in ihrer Gestaltung wie in ihren Zwecken von der Kirche getrennt hat, so folgt daraus, daß die Autorität der Schule, deren sie nicht, ohne Gefährdung ihrer Zwecke, entrathen kann, nicht durch die Kirche wieder hergestellt werden kann.

10. Dieses kann nur allein durch die Gewalt gestehen, welche die Macht in der Hand hat, d. h. durch die weltliche Gewalt.

Was imponirt jetzt noch dem Bürger? Nicht der Pfarrer, nicht der Lehrer, nicht Gewohnheit und Herkommen ꝛc.; einzig und allein die weltliche Gewalt, die richterliche, polizeiliche, gesetzgebende.

Wer soll Zucht und Ordnung in den Schulen wieder heimisch machen, so daß man nicht anders weiß, als dieß, die Jugend sei dort dem Gesetz gehorsam und unterthan, wie es göttliche und menschliche Gesetze befehlen?

Antwort: Die polizeiliche Gewalt.

Wie, ein Polizeidiener soll in den Schulen Ordnung und Gesetz handhaben und den, der sie zu übertreten wagt, nach Verdienst strafen?

Allerdings; denn ich weiß für die Mehrzahl der Lehrer kein anderes Mittel anzugeben. Sie selbst vermögen es bei der Stellung, die sie jetzt haben, nicht. Das liegt sonnenklar am Tage. Man bilde die Lehrer, wie man will; sie werden es nimmermehr vermögen. Aber nicht bedingt, sondern absolut nothwendig sind die Eigenschaften der Zucht, des Gehorsams, des Respektes der Schüler in den Schulen. Und zwar nicht nach 50 oder 100 Jahren, sondern jetzt. Wer weiß, was unsere Nachkommen erleben werden, wenn wir unsere Jugend nicht in der unerläßlichen Tugend des Gehorsams erziehen! Auf uns falle in dieser Beziehung nicht der Fluch der Nachwelt.

Wenn ihr zugebet, daß der einzelne Mensch nicht glücklich werden und die Gesellschaft nicht bestehen kann, wenn die Jugend in der Widersetzlichkeit gegen ihre Vorgesetzten aufwächst, so werdet ihr beistimmen, daß der Gehorsam in jedem Falle hergestellt werden muß. Wie aber? — Kennet ihr ein anderes, probates, ganz zuverlässiges Mittel, so nennet es! Aber laßt alle Ueberschwenglichkeiten und Schwindeleien aus dem Spiele! Wo die Gesellschaft von einem realen Uebel bedroht wird, da muß man alle unsicheren Dinge, wie Begeisterung, Humanität, Liebe, gutes Herz und andere Erhabenheiten sind, bei Seiten liegen lassen. Man ergreife solche Mittel, die in der gewöhnlichen Menschenmacht liegen.

Die Polizeigewalt! Dieß ist mein Vorschlag. Einmal für kurze Zeit. Nachher hat man sie vielleicht nicht mehr nöthig.

So: Für die Ordnung und für den Gehorsam in der Schule muß nicht der Lehrer, sondern die Polizei des Ortes verantwortlich gemacht werden. Es geht dieß unter den Umständen, unter welchen jetzt die meisten Lehrer leben, weit über die Kräfte vieler Lehrer: 100, 150 Kinder, vielleicht meist roher Eltern, zügeln! Darum stelle man dem Lehrer die unermeßliche Aufgabe nicht, seine Schülermasse zu ordnen, sondern sie werde ihm geordnet und geregelt übergeben, und sie werde in dieser Ordnung erhalten. Dann ist die Forderung: der Lehrer solle alle gut unterrichten, keine ungerechte mehr. — Ein ungehorsames Kind werde der Polizei übergeben. Diese bestrafe es, oder bestrafe die Eltern, die in der Regel die Ungezogenheit des Kindes verschuldet haben, und nöthige diese dadurch, das einzelne Kind im Gehorsam zu befestigen. Wenn der Vater des einzelnen Kindes dieses nicht mag oder nicht will, ungeachtet derselbe doch dabei das höchste Interesse hat und da ihm eine Summe von Erziehungsmitteln zu Gebote steht; wie viel weniger kann man das Alles vom Lehrer verlangen? — Oder man übergebe dem Schulinspektor oder einem, für jeden Kreis dafür anzustellenden Mann das Amt der Beaufsichtigung der Schulen mit strenger Verantwortlichkeit, darum aber auch mit der erforderlichen Macht. Erziehung und Bildung

sind göttliche Dinge, und zwischen Lehrern und Schülern soll ein heiliges, geheimnißvolles, zartes Band bestehen. Dieses heilige Verhältniß wird aber entweder unter Umständen, wie sie jetzt sind, nicht eingegangen, oft nicht gekannt, oder es wird leicht gestört, wo nicht gar auf ewig zerrissen. Darum trete ein anderer, weltlicher Beamter ein und überliefere dem Lehrer eine Schar von Kindern, die an Zucht und Ordnung gewöhnt sind. *)

Wohl mag es auch noch andere Mittel zur Erreichung der Zwecke, um deren willen ich diese Zeilen schreibe, geben: Entbindung der Lehrer von der Einnahme des Schulgeldes, Fixirung der Gehälter derselben; Erlaß strenger Befehle an die Orts-Schulvorstände 2c. Aber Radicalmittel sind es nicht. Ein solches wollte ich aber, um der Wichtigkeit der Sache willen, vorschlagen. Die Zeit ist dringend.

Und die Folgen des in die Schulen wieder eingeführten Gehorsams?

1. Der Dank von tausend Lehrern; der Segen von tausend Lehrern.

Giebt es ein mühseligeres Geschäft, als ihnen obliegt? Nein. Ein schlechter belohntes Geschäft? Nein. Ein wichtigeres? Nein. Nun, so erwerbe sich, wer es vermag, den Dank und den Segen der Lehrer.

Manche Thräne wird dann nicht mehr fließen; manche Wange nicht vor der Zeit erblassen; mancher Grabhügel nicht vor der Zeit sich aufthürmen; manches Waisenkind und manche Wittwen werden euch segnen. — Es ist nicht gut und es ist nicht recht, daß die Lehrer genöthigt werden, ihr Werk mit Seufzen zu thun und nicht mit Freuden.

Es kommt dann wieder die Zeit, wo es ein seliges Geschäft ist, ein Lehrer und Erzieher der Jugend zu sein, der folgsamen, treugesinnten, für gute Gedanken und gutes Beispiel empfänglichen, frommen Jugend. O, kehre wieder, du selige Zeit! — Jetzt ist das Geschäft manches braven, wohlgesinnten Lehrers ein Galeerengeschäft, und wahrlich mancher Galeerensclave hat nicht Ursache, mit manchem Lehrer einen Tausch einzugehen. Denn frecher Buben Spott und Hohn, oder wenigstens demselben ausgesetzt zu sein, ist der schrecklichsten Geschicke eines.

---

*) Wenn zur Disciplinirung einer Schule, die sich jetzt durch Frechheit auszeichnet, ein Polizeibeamter täglich einmal sie besuchte, um die Schüler, die nicht in Hinsicht, jener Ordnung und Ruhe (Ruhe ist auch des Kindes erste Pflicht in der Schule!) zur Rechenschaft zu ziehen, gewiß würde diese Maßregel vorerst nur acht Tage nöthig sein. Schon in der zweiten Woche würde er nicht täglich zu erscheinen brauchen; später würde es hinreichen, wenn er sich alle Wochen oder alle Monat einmal einfände 2c. Aber wenn auch eine beständige Aufsicht über die Schulzucht von Seiten der Polizeigewalt nöthig sein sollte — es betrifft die Erreichung der Zwecke der öffentlichen Schulen, die Erziehung der künftigen Staatsbürger, die Ruhe und die Sicherheit der Staaten. Für so große Zwecke ist kein Mittel zu kostbar oder zu schwierig.

2. Das Glück und Wohl vieler tausend einzelner Menschen.

Wer die Geschichte großer Verbrecher gelesen hat, kennt die Ursachen, die letzten, tiefsten Quellen der Verbrechen. „Nicht ein Tag macht einen Mörder." Nicht auf einmal verläßt man den Pfad der Tugend. Alles im Geiste ist an das Gesetz der Allmäligkeit gebunden. Wo findet ihr nun die ersten Ursachen künftigen ungeheuern Verderbens? In der Regel legten dazu Eltern und Lehrer den ersten Grund. Vernachlässigte Erziehung überhaupt, Verweichlichung insbesondere und zuoberst Mangel der Zucht und des Gehorsams. Zwar kann ich es durch Zahlen nicht beweisen, wie viel Verbrecher weniger in den Zuchthäusern sitzen, wie viel weniger freche und liederliche Gesellen, wie viel zu Grunde gerichtete Familien weniger sein würden, hätte man in der ganzen Jugenderziehung strenge Zucht, Ordnung und Gehorsam, kurz das Prinzip der Autorität, zur festen Grundlage genommen; aber dennoch ist es eine sichere Wahrheit, Tausende von Menschen würden unter dieser Bedingung gute Bürger, fleißige Arbeiter und rechtschaffene Hausväter geworden sein.

3. Die Sicherheit der Gesellschaft und des ganzen Staates.

Wodurch entsteht eine Revolution? Wodurch anders, als dadurch, daß die bestehenden Gesetze ihre Kraft, ihren Nachdruck, diejenigen, welche die Gesetze handhaben, ihre Achtung, ihre Autorität verloren haben.

Wie erzieht man daher ein Volk zu revolutionären Gesinnungen? Wodurch anders, als dadurch, daß man sie in Gesetzlosigkeit und in Widerspenstigkeit gegen ihre ersten Vorgesetzten, die ihre Lehrer sind, aufwachsen läßt? Versucht es noch an den alten, herangewachsenen Schalken, ihr werdet sie nicht mehr ändern. Aber die Jugend ist das weiche Wachs, dem man leicht eine beliebige Form geben kann. Wollt ihr dieß nicht, nun so beklagt euch nicht, wenn ihr es mit einem aufrührerischen, widerspenstigen Pöbel zu thun habt, der sich nur mit Bajonnetten und Kanonen im Zaume halten läßt.*) Dagegen aber ist es gewiß: Zucht und Ge-

*) Daß wir nicht nur in einer Zeit der Gährung, sondern auch im Anfange einer Periode, welche die gesellschaftliche Ordnung anders gestalten wird, leben, ist doch wohl nicht mehr zu bezweifeln. Aber wie auch künftig der äußere Zustand der Gesellschaft sein wird, in jedem Falle muß das bestehende Gesetz dem Bürger als Autorität imponiren. Wie ist dieß aber möglich, wenn das Prinzip der Autorität nicht die öffentliche Erziehung beherrscht? Ich weiß es nicht. Aber das glaube ich zu wissen, daß wir in unseren Staaten ohne dieses Prinzip eine aufrührerische, meuterische Volksmasse erziehen. Ehemals war der Bürger unterthan der Obrigkeit, die Gewalt über ihn hatte, aus religiösen Grundsätzen. Man sah in den Fürsten Statthalter oder Stellvertreter Gottes, gegen deren Anordnungen sich aufzulehnen als Attentat gegen die Majestät Gottes selbst betrachtet wurde. Geistliches und weltliches Regiment standen in gleich hoher, heiliger Autorität. Nicht nur die allerneuesten Zeitereignisse in den zwei jüngsten Jahrzehnten, sondern

horsam der Jugend in den Schulen begründen den Gehorsam der Bürger gegen die Gesetze; denn wie man in der Jugend gewöhnt wird, davon läßt man nicht, wenn man alt wird.

Geschrieben zu Mörs, den 7. September 1830.

---

der Geist der Zeit in den letzten 50 Jahren ist der Erhaltung dieser Prinzipien durchaus nicht günstig gewesen; ja, es könnte scheinen, als wenn sich Alles hätte vereinigen sollen, die fürstlichen Häupter den übrigen Ständen der menschlichen Gesellschaft in der Hinsicht gleich zu machen, daß nicht mehr, wie ehemals, die äußere Würde ihres erhabenen Standes, sondern die persönliche Vorzüglichkeit des einzelnen Herrschers die Achtung und Verehrung der Zeitgenossen bestimme. So viel hat wenigstens die neueste Zeitgeschichte bewiesen, daß die alte unbedingte Devotion und Ehrfurcht aus den Herzen vieler Zeitgenossen verschwunden ist. Nach meinem Bedünken verdient diese Thatsache, wenn sie sich bestätigen sollte, eine gewissenhafte Ueberlegung. Denn ich frage: Auf welches Prinzip will man in der Folge die Ruhe und Sicherheit der Staaten gründen? — Wenn die Fürsten Autoritäten zu sein aufgehört haben; wenn die Kirche über die Menschen keine geistige Gewalt mehr ausübt; was soll die Menschen dem Gesetze gehorsam und treu erhalten in Zeiten der Noth und Drangsal, die nicht ausbleiben werden? Glaubt man das Volk durch das reguläre Militär niederhalten zu können? Möchte man sich nicht verrechnen! Aber immer ist eine solche Maßregel eine äußerste. Und wie bedenklich!

Es werden Zeiten der äußeren Lebensnoth eintreten; auch ohne Krieg. Der Handel braucht nicht ein Jahrzehent, er braucht nur ein einziges Jahr zu stocken; wenn auch die seltenen Jahre 1816 und 1817 nicht wiederkehren, so haben doch auch wir nach dem Laufe der Natur noch Mißernten zu erwarten; wie dann, bei der dichten Bevölkerung in den meisten Gegenden Deutschlands? was soll es dann werden mit den Fabriksarbeitern in den großen Städten, welche von der Hand zum Mund leben? wie wird dann Ordnung und Ruhe und Gehorsam gegen die Gesetze, Sicherheit der Person und des Eigenthums der Bürger aufrecht erhalten werden können, da vielfach die Devotion gegen das Staatsoberhaupt, da die Frömmigkeit aus den Herzen verschwunden ist und das Volk die Jahre der öffentlichen Erziehung in Zuchtlosigkeit und (wenigstens geheimer) Widerspenstigkeit zugebracht hat? — Ich sehe keinen Ausweg, wenn man nicht bei Zeiten so drohender Gefahr vorbeugt. Ein Mittel zur Erreichung dieses unendlich wichtigen Zweckes ist nach meinem Bedünken die Herrschaft des Prinzips der Autorität in der öffentlichen, wie in der häuslichen Erziehung. Die etwa anderweitig noch zu ergreifenden Maßregeln: Verhütung allzudichter Bevölkerung und der daraus endlich nothwendig entstehenden Verarmung durch planmäßig und großartig angelegte Anstalten zur Auswanderung. — Gesetze gegen den Mißbrauch der unreifen Kräfte der Kinder in den Fabriken, die nach dem jetzt bestehenden ungeheuern Mißbrauch an Geist und Körper verkrüppeln müssen — Entwickelung eines öffentlichen Lebens durch freie Gemeindeverfassung, Städteordnung rc. rc. — die Beurtheilung dieser und anderer Maßregeln überlassen wir billig den dazu durch Amt und Geist berufenen Männern. Aber es ist sehr wichtig, daß man die Sache ernst und gründlich überlege!

X.

Die Stellung des Lehrers zu den Hauptinteressen des Lebens.*)

Es will scheinen, daß manche Lehrer immer noch nicht die rechte Stellung zur Politik finden können. Deßhalb dürfte es gerathen sein, einmal darüber zu reden. Wir wollen aber die Frage allgemeiner fassen, unsere Ansicht über die Theilnahme des Lehrers an den Hauptinteressen der Menschheit überhaupt aussprechen und damit jenen partiellen Gegenstand zugleich erledigen.

Es giebt sehr wenig Menschen auf der Welt, die keinen bestimmten Beruf haben. Die meisten widmen sich einem solchen nicht bloß wegen der Nothwendigkeit, sich durch eigene Arbeit das Brot zu verdienen, sondern auch von der Neigung zu einer einzelnen Thätigkeit dazu bestimmt. In diesen Berufsarten und Thätigkeiten gehen die Menschen aus einander.

Es giebt aber Interessen, welche sie wieder vereinigen; es giebt allgemeine Interessen, an welchen jeder Mensch Theil nimmt, weil er ein Bürger, weil er ein Mensch ist. Welches sind diese allgemein menschlichen Interessen und Thätigkeiten?

Drei Gebiete umfassen sie: das politische Gebiet, das sociale Gebiet und das religiöse Gebiet. Wenn, wie vorher gesagt wurde, jeder Mensch als Mensch an ihnen Theil nimmt, so wird dieses also wohl auch vom Lehrer und zwar vorzugsweise von ihm, weil er im Menschen das Menschliche auszubilden hat, gelten, die genannten drei Gebiete werden seine Theilnahme fesseln. Speciell für ihn kommt dann noch ein viertes Gebiet hinzu: das pädagogische. Gehen wir nun etwas näher auf die Sache ein!

Gleich von vorn herein tritt uns ein Grundsatz entgegen, gegen den Niemand etwas einwenden wird. Des Lehrers Thätigkeit ist auf dem pädagogischen Gebiet. Dazu bestimmen und verpflichten ihn Beruf und Wahl, Amt und Eid. Es ist möglich, sehr oft wirklich, daß diese Thätigkeit seine Kräfte so in Anspruch nimmt, daß es ihm unmöglich ist,

*) Rh. Bl., XLV. Bd. 2. Hft. S. 131—140. (1852.)

noch auf anderen Gebieten, obgleich er Interesse für sie nährt, thätig zu sein. Aber wenn dieses nicht der Fall ist, so gilt doch für ihn wie für jeden Anderen der Grundsatz: Der Lehrer darf nichts thun und unternehmen, was seine pädagogische Thätigkeit untergräbt oder schwächt. Dieses ist ein negativer Grundsatz; aber man hat an ihm einen Führer. Er lehrt, was man zu vermeiden hat, und ihm gemäß hat der Lehrer seine nicht-amtliche Thätigkeit sowohl auf seine Umgebung und andere Personen, als auf seine innere Stimmung zu beziehen. Schwächt oder untergräbt irgend eine Thätigkeit seinen pädagogischen Einfluß entweder in der Art, daß sie ihn um die Achtung bei seinen Mitmenschen bringt, oder so, daß sie ihm die Neigung zu seinem Berufe und die Hingebung an denselben raubt, so muß er auf sie verzichten. Er ist zuoberst Lehrer, und wenn er von seinen Amtsinteressen so erfüllt ist, daß er für nichts Anderes Augen und Ohren hat, so kann man dieses allenfalls bedauern, aber man kann ihm, so weit ich sehe, darum keine sittlichen Vorwürfe machen.

Ein zweiter positiver Grundsatz ergiebt sich aus dem, was zu Anfang gesagt wurde: jene drei Gebiete umfassen allgemein-menschliche Interessen. An ihnen nimmt Theil, wer Mensch ist. Da nun Solches gewiß vom Menschen-Erzieher gilt, so folgt daraus: Keiner ist wirklich und in Wahrheit ein Lehrer, dessen Interesse nicht von den Zuständen und Thätigkeiten auf dem politischen, socialen und religiösen Gebiete gefesselt wird. Eine äußere Betheiligung an ihnen wird darum nicht verlangt oder gefordert, weil absolute Hindernisse eintreten oder vorhanden sein können, wohl aber eine innere, eine lebendige Theilnahme mit dem Gemüth. Ohne diese ist es nicht möglich, daß der Lehrer das Menschliche, das Gefühl für das Menschliche, die Geneigtheit, sich an allem Menschlichen zu betheiligen, in den zu bildenden Menschen entwickele und gestalte.

Also wir fordern vom Lehrer ein lebendiges lebhaftes Interesse für jene Dinge, jedoch mit der Beschränkung, daß es seine pädagogische Wirksamkeit nicht beeinträchtige.

Zweierlei wird uns hier nicht entgehen: erstens der Gedanke, daß hier wie überall nur von der Regel die Rede ist, von außerordentlichen Fällen oder Menschen kann hier in einer allgemeinen Betrachtung nicht die Rede sein; zweitens die Wahrheit, daß eine feine Gewissenhaftigkeit dazu gehört, um stets richtig zu beurtheilen, was man in allen einzelnen Fällen und Lagen zu thun und zu lassen hat. *) Dafür giebt

*) Solches leistet auch das Evangelium nicht; auch es giebt nur allgemeine Regeln, Prinzipien, ihre Anwendung auf einzelne Fälle dem Menschen selbst überlassend.

es keine Vorschriften; die Auslegung und Anwendung der allgemeinen Grundsätze, vorausgesetzt, daß diese vollkommen richtig sind, muß Jedem überlassen bleiben. Irren ist menschlich, und wer hätte nicht schon geirrt, ja wen hätte die Geschichte der Eltern oder auch die ganze Menschengeschichte vor Irrungen bewahrt? Aber, weil Irren menschlich ist, so ist darum doch nicht derjenige vorzugsweise ein Mensch, der am meisten irrt und immer von Neuem irrt.

Gehen wir nun auf jene drei allgemein-menschlichen Gebiete und Interessen etwas näher ein!

Die Politik im engeren und eigentlichen Sinne des Wortes umfaßt das Verhältniß der Nationen zu einander, der einzelnen Klassen von Bewohnern und Bürgern desselben Staats, das Verhältniß der Staats- und Regierungsform und der großen Gewalten und der Bürger zu diesen. Welches Mitglied eines Staatsverbandes könnte davon unberührt bleiben, wer könnte sich davon abschließen? Was würden wir von einer Frau sagen, die es thäte? Würden wir ihr allgemeine Bildung, würden wir ihr die Befähigung, den Mann zu verstehen und Söhne zu erziehen oder zu ihrer bürgerlichen Erziehung mitzuwirken, zuschreiben? Daraus mache man einen Schluß auf das, was vom Manne und folglich auch vom Lehrer, wenn er mehr sein will als ABC-Meister und gemeiner Schulhalter, erwartet wird. Schande und Schmach über ihn, muß man sagen, wenn er sich an den großen Angelegenheiten seiner Nation und den wichtigen Angelegenheiten seines Heimathlandes nicht betheiligt.

Ein Anderes aber ist es, wenn bestimmt werden soll, wie weit er an politischen Dingen thätigen Antheil zu nehmen hat. Im Allgemeinen läßt sich das gar nicht angeben, wir müssen auf obige Grundsätze verweisen, seine eigene Urtheilsfähigkeit in Anspruch nehmen. Der Blick auf die deutsche Geschichte und die Natur der Deutschen mahnt jedoch ernstlich dazu, vor der Neigung, sich abzusondern, vor allem dem, was man Spießbürgerlichkeit, Philisterhaftigkeit, Engherzigkeit, Passivität und Feigheit nennt, dringend zu warnen. Auf dieser Seite liegt nach der Natur des Deutschen und den bisher bestandenen Verhältnissen eine weit größere Gefahr als auf der entgegengesetzten. Das spaßhafte Lied vom deutschen Michel hat eine sehr ernsthafte Seite.

Aber wir sehen uns nach einem Grundsatze um, der uns leitet. Und der ist in der That unschwer zu finden. Wir brauchen nur an den Zweck aller staatlichen Verhältnisse zu denken.

Dieser Zweck ist kein anderer, als die Interessen des gemeinsamen menschlichen Lebens zu fördern. Die Erreichung derselben hängt ab von der freien Thätigkeit der Menschen nach den Grundsätzen der Humanität. Folglich hat der einzelne Mensch Alles das zu begünstigen

und zu fördern, was die Selbstthätigkeit, Selbstständigkeit, Freiheit des Einzelnen und des Ganzen und den großen Grundsatz allgemeiner Humanität fördert und begünstigt, und der Einzelne hat Alles zu meiden, was die Unselbstständigkeit, die Beschränkung der freien Thätigkeit, die Inhumanität befördern und begünstigen könnte. Jeder ist Mensch, Jeder hat Ansprüche auf menschliche Thätigkeit, menschliche Verhältnisse, menschliches Glück, Jeder soll als Mensch behandelt werden, und diejenige Verfassung ist die beste, welche die Erreichung der Zwecke Aller am meisten begünstigt. Daß jeder Lehrer dazu mitwirke, das wird von ihm erwartet.

Dazu gehört nicht, daß er sich, wie man zu sagen pflegt, auf Politik lege, das wird von ihm nicht erwartet, weil er es (es ist immer von der Regel und den gewöhnlichen Verhältnissen die Rede) nicht kann. Er hat in der Regel weder die Zeit, noch die Kenntnisse dazu. Ein Politiker muß ein Staatsmann sein. Was dazu gehört, sehen wir an der Seltenheit derselben. Des Lehrers Stellung und Aufgabe, seine ganze Erziehung und natürliche Richtung weisen ihn darauf nicht hin, einzelne materielle Bestrebungen durchzusetzen, sondern darauf, Gesinnungen zu entwickeln, die Richtung auf das allgemein-Menschliche, auf die Entfernung von Schranken und Beengungen zu begünstigen und dem erhabenen Grundsatze der Humanität Eingang zu verschaffen. Sein Wirken ist daher viel mehr ein indirektes als ein direktes auf ein einzelnes Ziel hin, viel mehr ein allgemeines als ein spezielles, aber eben darum ein weit greifendes und umfassendes. Seine Umgebung muß wissen, und wenn sie es nicht weiß, so muß sie es fühlen, an ihm hat man keinen bornirten Parteimenschen, der sich für diesen oder jenen Zweck bearbeiten und gewinnen läßt; an ihm prallen die Versuche, ihn zu einem Helfershelfer zu machen für Absonderungsgelüste, für Beibehaltung veralteter Vorrechte und künstlicher Standesunterschiede ab wie an einem Blech; die Umgebung muß es fühlen, daß in ihm eine alles Menschliche, Schöne, Freie begünstigende, mit diesen großen Dingen sympathisirende Gesinnung lebt, und daß man an ihm eine Stütze findet, wenn es gilt, Maßregeln durchzusetzen, welche das Wohl der Menschheit fördern. Täuscht mich mein Gefühl nicht, so belebt und führt den wahren Lehrer als wahren Erzieher eine Scheu, sich in alle ordinären Stadt- und Gemeindesachen einzulassen, und in seiner Umgebung verbreitet sich allmälig und von ihm unbeabsichtigt das Gefühl, es sei nicht recht, es passe nicht für den Mann, nicht für seinen Beruf, nicht für seine Gesinnung und Richtung, ihn in alle ordinären Verhältnisse, die so häufig nichts als pfahlbürgerliche Miseren sind, hineinzu-

ziehen. Sich in Alles einzulassen, mit Jedem auf der Bierbank zu sitzen, jedes Räsonnement anzuhören — liebe Freunde, es paßt nicht für den Lehrer, es verstößt gegen das pädagogische Gefühl, ja es droht demselben die gänzliche Vernichtung. Ihr werdet ein Wort nicht mißverstehen, das ich jetzt gebrauchen will (denn von mir kann man nicht sagen, daß ich den Umgang der Vornehmen gesucht habe): den Lehrer ziert eine fein-sittliche, ihn ziert eine vornehme, über alles Gemeine und Ordinäre ihn erhebende Gesinnung. Ich habe sie in den ärmlichsten Verhältnissen gefunden, und ich habe noch keinen wahren Pädagogen kennen gelernt, der sie nicht besessen. Die Umgebung des Lehrers muß eine Scheu haben, Gemeines vor seine Augen und Ohren zu bringen und sich in seiner Nähe ordinär zu betragen. Und doch kann er dabei ein Mann sein wie ein Bauer, wie E. M. Arndt sagt, ja er wird es sein, so gerade, schlicht, einfach und wahr wie ein Bauer. Doch ich breche davon ab, es versteht sich von selbst. Nur das Eine sage ich noch, daß man weder meinen möge, diesen inneren Sinn des Pädagogen mit Händen greifen zu können, noch glauben möge, ihn durch positive Verordnungen oder gar durch die Orthodoxie *) in die Lehrer pflanzen zu können. Im Gegentheil, er geht dadurch verloren; denn die separate Rechtgläubigkeit verträgt sich mit dem allgemein-Menschlichen nicht. —

Das zweite Gebiet allgemein-menschlicher Interessen und Thätigkeit ist das soziale. Mit ihm betreten wir schon ein friedlicheres Gebiet. Menschen, die sich auf dem steinigen und dornigen Acker der Politik bekämpfen, vereinigen sich hier in friedlicher Weise. Die ganze Politik ist auch nur Mittel zur Förderung der sozialen Interessen! jene ist so viel werth, als sie diese begünstigt. Denn daß der Mensch ein menschliches Leben führe, das ist der Zweck aller gemeinsamen Thätigkeit der Menschen. Dazu gehört ein gewisses Maß und eine gewisse Beschaffenheit von Mitteln zur Nahrung, Wohnung, Kleidung und — Bildung. Unter diesem Minimum hört ein menschliches Leben auf. Kein Volk der

---

*) Mehrere Fragen möchte ich hier an vorurtheilsfreie Leser richten; ich begnüge mich mit einer.

Bekanntlich hat man in keinem Gau auf deutscher Erde drei Jahrhunderte lang mit solcher Entschiedenheit und solchem Erfolg die Rechtgläubigkeit gepredigt als im Wupperthale. Nirgends haben auch die protestantischen Geistlichen in solchem Ansehen gestanden wie eben daselbst — drei Jahrhunderte lang und mehr.

Auf die Wirkungen dieser exklusiven Rechtgläubigkeit hat das Jahr 1849, als in Elberfeld die Barrikaden aus der Erde stiegen, die Probe gemacht. Hat dieselbe sich bewährt? Oder ist eine beispiellose Rohheit und recht eigentliche Gemeinheit hervorgetreten?

Darauf antwortete man!

„An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen!“ —

Erde hat bis jetzt noch das Problem gelöset, daß dieses Minimum jedem rechtlichen Mitgliede des Staates gesichert bleibe; hier eröffnet sich also für den Menschenfreund noch ein ungeheures Feld der Thätigkeit. Der Lehrer wird sich, da er zur Pflege menschlicher Interessen berufen ist, je nach Gelegenheit und Kräften daran betheiligen. Wo, frage ich, wäre dazu keine Gelegenheit, keine Veranlassung? Zu Geldspenden werden ihm in der Regel die Mittel fehlen; aber er besitzt Sprech- oder wenigstens Federkraft, er ist zur Uebernahme von Arbeiten geneigt, er fördert die gute Sache durch seine Theilnahme, durch seinen Sinn für dieselbe. Am nächsten liegt ihm natürlich das menschliche Bedürfniß nach Bildung, das Bedürfniß der Kinder nach Unterricht und Erziehung; das Bedürfniß der Erwachsenen nach Weiterbildung und Geistesnahrung. Wie kann ein Lehrer sich durch die Theilnahme an Kleinkinder-Bewahranstalten und Fortbildungsanstalten, an Lesezirkeln, literarischen Abendversammlungen und Volksbibliotheken und anderen Veranstaltungen um seine Gemeinde verdient machen! So mancher Lehrer klagt darüber, daß seine treue Arbeit in der Schule nicht gehörig anerkannt werde! Nun, so betheilige er sich auch an den mit seinem eigentlichen Berufe so nahe verwandten Bestrebungen — „noch viel Verdienst ist übrig, auf, hab' es nur, die Welt wird's anerkennen." —

Das dritte Gebiet allgemein-menschlicher Thätigkeit und Interessen ist das religiöse. Keinem wahren Menschen, folglich auch keinem Lehrer mangelt dieses Interesse; es ist das erhaben-menschliche. Fleiß, Geschicklichkeit und (instinktive) Kunst theilen wir mit den Thieren; Religion hat der Mensch allein.

Aber wir stoßen hier auf Irrungen und Monstrositäten verschiedener Art.

Statt daß die Religion die Menschen einigen sollte, trennt sie dieselben. Auch die Lehrer, ja fast vorzugsweise sie betheiligen sich an dieser Verirrung, vielfach macht man es ihnen sogar zur Pflicht.

Der schlägt beim Vorübergehen an einer katholischen Kirche ein Kreuz, der an einer evangelischen. Dieser Lehrer sondert sich von seinen katholischen, jener von seinen evangelischen Kollegen ab. Hier schwärmt Einer für die Satzungen der Dortrechter Synode, dort ein Anderer für die des Tridentiner Konzils; ein Dritter brütet über der Gnadenwahl, ein Vierter grübelt über dem Geheimniß der zwei Naturen in Christo und wie die traurigen Erscheinungen, die nur von der religiösen Gesinnung weiter abführen, alle heißen mögen. Bettina, selbst Katholikin, fragt in ihrem Unmuth über ausschließende religiöse, auf Rechtgläubigkeit pochende Meinungen mit Recht: „ist denn Gott ein katholischer Christ?" Die wahre Religion ist Union mit der ganzen Menschheit. Wir preisen die Union der evan-

gelischen Kirchen; warum streben wir nicht nach der Union, wenigstens nach der praktischen Union mit den Katholiken und mit der ganzen Menschheit? Der wahrhaft religiöse Mensch betrachtet alle menschlichen Verhältnisse mit religiösem Sinn: nicht bloß das zu Gott, sondern auch das amtliche, nicht bloß das zu Eltern, Geschwistern und Kindern, sondern auch das gesellschaftliche und politische Leben. Wie Gott in Allem ist, so ist auch Religion in Allem, oder sie ist Separatismus, Engherzigkeit und Fanatismus. Zwar ist der Lehrer leider noch oft genöthigt, ein separates und separirendes Christenthum zu lehren; aber Keiner kann ihn hindern, für die allgemeine Menschenreligion zu wirken, und wenn er es nicht thut, so thut er seine Schuldigkeit nicht. Ist er nur religiös für die Kinder seiner „Glaubensgenossen"; lehrt er nur Religion in den Religionsstunden; ist ihm das Judenkind nicht auch ein Menschenkind und für die Menschheit zu erziehen: so kann er wohl ein katholischer, ein luther'scher Christ heißen und einer Partei-Religion oder Konfession angehören: ein Menschenlehrer, wie er sein soll, ist er nicht. Er lerne, die Welt mit religiösem Auge anzusehen, die ganze Menschheit mit religiöser Gesinnung zu umfassen, um sich dadurch auf höheren Standpunkt hinauf zu schwingen! Er lerne von Dem, von dem er den Namen trägt, er lerne auch von Pestalozzi! —

Das vierte Gebiet, wenn nicht bleibend allgemein-menschlicher, doch sehr umfassender Interessen und Thätigkeit, wenigstens für den Lehrer, ist das pädagogische. Es ist sein eigentlicher Acker, der in der Regel seine ganze Thätigkeit absorbirt. Wir können nichts dagegen haben, dürfen es nicht; denn auf ihm ist in den allermeisten Fällen so viel zu thun, daß die Kraft des einzelnen Menschen nicht hinreicht, das Nothwendigste zu leisten. Denn wie wenig ist noch allüberall genügend für die erste Erziehung und Bildung der Jugend des Volkes gesorgt! Darum erwartet Jedermann hier von dem Lehrer Thaten. Dieselben kommen allen Gebieten menschlicher Thätigkeit zu Gute. Denn seine Erzeugnisse, die Pflanzen seiner Baumschule, werden von dem pädagogischen Acker auf den des politischen, sozialen und religiösen Lebens verpflanzt und tragen hier ihre Früchte. Indirekt wirkt er also in jedem Falle auf die drei letzteren Gebiete ein, und was hier geschieht, ist nicht ganz, aber doch zum Theil eine Frucht seines Thuns und Lassens. Das Leben erntet, was in der Jugend gesäet worden ist. Wir verbreiten uns darüber nicht weiter, diese Blätter haben es damit überhaupt zu thun. Aber wir sagen und kommen damit auf den Anfang zurück: des Lehrers pädagogische Aufgabe und Thätigkeit darf durch Nichts gestört werden, ihr ist er mit seinem Leben verpfändet. Was sie beeinträchtigt, muß er vermeiden. Aber sie verträgt sich nicht nur mit

allen Bestrebungen für ein veredelt menschliches Dasein, sondern sie fällt damit zusammen, sie ist ein Zweig derselben. Nur mit separatistischen Gelüsten ist sie unvereinbar; denn sie hat es mit der Anregung und Ausbildung des allgemein-Menschlichen im Menschen zu thun.

Auf diesen Standpunkt muß sich der Lehrer stellen, auf ihm muß er sich erhalten; von ihm aus muß er seiner Thätigkeit die Richtung geben; von ihm aus muß er wissen und weiß es, was er, außer seiner unmittelbaren Berufsthätigkeit, zu fördern, worauf er sich einzulassen hat und worauf nicht. Es giebt allgemeine Grundsätze und Regeln und wir haben sie nach unserem Wissen genannt, wonach man sich zu richten hat; aber wir sind nicht die Richter oder Vorherbestimmer aller Einzelnfälle, die rechte Gesinnung überhaupt muß und wird auch hier zum Richtigen leiten. Jeder muß wissen, was er zu thun hat. Kein Anderer steht für ihn ein, kann für ihn einstehen „Auf sich selber steht er da, ganz allein." — „Selbst ist der Mann."

XI.

Warum die Schullehrer oder weniger allgemein: Schullehrer (ohne Artikel) wenig geachtet, gering geachtet, oft noch verachtet werden.*)

Gegen Thatsachen kann man sich auf verschiedene Weise verhalten. Man kann sie, wenn man sie anders nicht gänzlich in Abrede zu stellen im Stande ist, ignoriren, als gingen sie einen nichts an. Diese Verfahrungsweise ist ganz gut, wenn sie einen wirklich nichts angehen, und auch da, wo es gar nichts hilft, wenn man sie näher in's Auge faßt, oder wo dieses sogar noch mit Nachtheil verknüpft ist, indem das genauere Betrachten den, der dieses thut, niederschlägt, ohne daß die gründlichere Kenntniß auf der anderen Seite ein Aequivalent lieferte. Es geht dann damit, wie nach Goethe dem „Zergliederer seiner Freuden“, der mit Vergnügen dem Farbenspiele einer Libelle zusah, aber, nachdem er sie erwischt hatte und näher untersuchte, statt der glänzenden Farbe in der Ferne — nur ein schmutziges Blau in der Nähe gewahrte. Mit dem Gegenstande, von dem nach der Ueberschrift hier gehandelt werden soll, mag es sich in Betreff mancher Schullehrer auch so verhalten. Mögen sie Manches nicht wissen, es nicht wissen, wie die Welt, wenn nicht über sie selbst als Individuen, doch über ihren Stand urtheilt, es wird ihnen nicht schaden. Was man nicht weiß, macht einem nicht heiß.

Aber das Ignoriren einer Erscheinung, sobald sie als eine Thatsache erkannt worden, ist nicht Jedermanns Ding. Nicht alle Vögel sind Strauße, welche den Kopf in den Sand stecken, um die ihnen drohende Gefahr nicht zu sehen. Der Strauß gehört bekanntlich zu den dummsten Thieren. Um einer Gefahr zu entgehen oder ein Übel zu mindern, giebt es für den an's Begreifen gewöhnten und danach begierigen Geist kein besseres Mittel als dies: man sucht hinter die Sache zu kommen, ihr auf den Grund zu sehen, sie zu begreifen. Wer eine Sache begreift, hat sie, wenigstens im Geiste, überwunden, ihr den giftigen Stachel genommen.

---

*) Rh. Bl., XXVIII. Bd., 2. Hft., S. 167—179. (1843.)

Woher kommt es, daß der Stand der Schullehrer, zwar nicht von allen Menschen auf der Erde, die keine Schullehrer sind, aber doch von so vielen, vielfach kann man sagen, in der Regel gering geachtet oder gar verachtet wird?

Es giebt mancherlei Ursachen, wir wollen einige aufzählen.

1. Wir leiden unter den Folgen der Sünden unsrer Vorfahren — der historische Fluch.

Was für Leute waren die, die vor uns geschulmeistert haben — die Schulhalter, die Unteroffiziere, die Stock- oder Prügelmeister, die Handwerker z. B. die Schneidermeister, die ehrsamen Küster, Uhrwärter, Leichenbitter und (bei Hochzeiten) Spaßmacher und Possenreißer?

Versuche Einer die Erbschaft der Urtheile und Vorurtheile, die herkömmliche Meinung = Vernunft des Pöbels, zu vernichten, es wird Keinem gelingen. Man denke an die Juden! Und wenn von heute an Jeder von ihnen gesinnt wäre und handelte wie der weise Nathan, es würde ihnen wenig helfen. Sie stehen unter einem historischen Fluch. Aehnlich wir Schulmeister.

2. Die Beschäftigung mit Kindern wird vielfach für ein Ding gehalten, dem sich nur Menschen, die es nicht zu etwas Besserem und Höherem haben bringen können, dem sich nur arme Teufel oder Verunglückte widmen mögen.

Wohl, manche Erwachsene, Männer wie Frauen, sprechen oder spielen einige Augenblicke, wenn sie zu ihren Freunden und Bekannten kommen, mit den „lieben Kindern"; aber mit welcher Miene, mit welchem Ausdruck im Gesicht für den, der Augen hat und seinen Augen traut, sich nicht auf den Wortlaut (der Ton, mit dem die Worte gesprochen werden, verkündigt es auch dem Kenner!) verläßt! Wie gezwungen, wie gesucht, wie blasirt! Wie freut man sich, wenn die „lieben Kleinen" abmarschiren; denn wie räsonnirt man hinterher, wenn sie zu lange bleiben!

Die meisten Erwachsenen (unter 100—99!) haben eine Aversion vor fremden Kindern. Gezwungen sein, sich stets mit ihnen abzugeben, dünkt diesen 99 eine Hölle, als der irdischen Lose schrecklichstes. Ein Mann in — Berlin hatte von der Seelenwanderung, von der Einkerkerung der menschlichen Seelen in Thiere und andere Wesen gehört. Er habe, sprach er, dabei für sich nur zwei Wünsche: den ersten, daß seine Seele nicht einziehe in ein Charlottenburger Pferd, den zweiten: nicht in einen Schulmeister. Dies charakterisirt die Stimmung der 99.

Man, d. h. die 99, die es vermögen, übergiebt die Kinder den Ammen, den Bonnen, den Bedienten, den Hofmeistern, d. h. dienstbaren Geistern. Wie viele begreifen es, daß ein Mann von Talent, Kraft und Geist sich, ohne dazu durch unabänderliche Umstände, z. B. durch

eine banausische Erziehung oder traurige Schicksale, gezwungen zu sein, aus freien Stücken dazu hergeben könne, Jahr aus Jahr ein und tagtäglich seine besten Stunden dazu mit Freuden hergeben könne, den Kindern fremder Leute die Ungezogenheiten abzugewöhnen, die Dummheit auszutreiben! Wie viele ekelhafte Menschen und Kinder giebt es nicht! Und alle diese sollte ein freier Mann zu heben, zu tragen, zu lieben, sie mit unermüdlicher Geduld, mit ewiger Liebe zu erziehen sich entschließen können?

Das ist unbegreiflich, nämlich 99en unter 100, und die Erfahrung bestätigt es. Unglückliche aller Art, Schiffbrüchige, Leute, die nichts weiter anzufangen wissen, entschließen sich zuletzt — zum Geschäft des Erziehers und Lehrers. Die Welt flucht den Schulmeistern nicht, sie bemitleidet sie; aber das Mitleid ist keine Quelle der Achtung, das Mitleid wirkt wie ein Fluch. Mit Recht sagt der Mann, der sich fühlt: „Ich will lieber den Neid erregen als das Mitleid.“

3. Unter uns giebt es noch immer zu viele unwissende und rohe Menschen.

Ist es auch wahr? — Leugne es, wer es vermag; ich kann es nicht leugnen, ich muß es eingestehen. Es drückt mich nieder, aber, leider, was ist — ist.

Kennet ihr sie nicht, die — die — die — — — soll ich sie Euch schildern, sie Euch malen, sie — Euch, Ihr besseren, geförderten, edleren Menschen? Ich könnte es, denn ich kenne sie; aber ein Etwas hält mich zurück. Ist es Scham, ich weiß es nicht; aber ich schweige über die Eigenschaften, welche die Gemeinheit schon den Sinnen offenbaren.

So schlimm sieht es nicht überall mehr aus, Gott sei Dank, aber zu begreifen ist es wohl, daß die Welt über den Schulstand so denkt, wie sie darüber denkt.

4. Die Schullehrer stammen gewöhnlich aus niedrigen Familien, haben in solchen ihre Verwandten und — sind arm.

Die Deutschen sind eine aristokratisch gesinnte Nation, wir alle gehören dazu. Sehen wir einen tüchtigen Mann, wir haben ein Vergnügen; ein doppeltes, wenn er von Adel ist. Tausende unter uns meinen noch bis zur Stunde, daß einem bürgerlichen Minister etwas fehle. So wurde Schiller, der Mann des Volks, selbst Volk, geadelt; so werden die bürgerlichen Professoren in Tübingen persönlich geadelt, so — so —, ja unsre Achtung richtet sich nach der Familie, aus der Einer stammt, richtet sich nach den Verwandten. Die der Schullehrer finden sich unter den Handwerkern, Knechten und Mägden.

Und wornach weiter richtet sich der Welt Urtheil? Nach dem Gelde,

dem Besitzthum, dem Haben, der Erscheinung. „Willst du — sagt Chamisso im Schlemihl — unter den Menschen leben, so lerne verehren die Schatten und das Geld." Wer nichts hat, ein armer Teufel ist, die Welt kennt ihn nicht.

Dieses Urtheil theile ich nicht; aber ich bin weit entfernt, dasselbe in allen Stücken für ungerecht zu erklären. Wir wohnen auf dem Erdball, und auf ihm kann man nichts ausrichten ohne Mittel, nichts ohne äußere Mittel. Ein Mensch kann sich auszeichnen 1. durch Geisteskraft; 2. Körperkraft. Durch beide schafft er sich Geld. Wo nicht, so helfen ihm auch jene nichts.

Sei arm — du zählst nicht mit, du bist eine Null; sei reich — du bist eine Ziffer, mit Nullen zur Rechten. Unser Reich ist „nicht von dieser Welt". Und doch leben wir auf dieser Welt, sollen und wollen auf ihr wirken. Mache einem Kaufmanne, einem wohlhabenden Bürger, wenn er dich fragt, was sein Sohn werden solle, den Vorschlag, ihn Schullehrer werden zu lassen — er wird dich für einen Narren und obendrein für einen Pinsel halten. Er hält solche Zumuthung — für eine Beleidigung. Was liegt darin?

5. Ein anderer Grund des Mangels an Achtung der Lehrer, die um ihres Einflusses willen, nie zu groß werden kann, ist ihre Einseitigkeit.

Woran kannte man ehmals in der Regel auf den ersten Blick den Schullehrer? An seiner Kleidung, an seinen Manieren, an seiner Haltung, an seinem Gange, an seiner Sprechweise, an seiner Einseitigkeit. Worüber konnte man mit ihm sprechen? Ueber das ABC, über das Lesen, über das Singen und die Orgel, über den Katechismus, zuweilen auch über das Gesangbuch und die Bibel. Mehr lag, außer Dingen, die sich von selbst verstehen und hier nicht genannt zu werden verdienen, nicht innerhalb seines Horizontes. Er hatte sein Geschäft angelernt, er war dazu zugerichtet worden, er trieb es in der erlernten Weise sein Leben lang. Selbst die mit guten Anlagen Ausgestatteten waren beschränkte Menschen, und das ewige Einerlei, wie in derselben Manier ausgeübt, machte sie zu Pedanten. Noch heut zu Tage hat jeder Lehrer gegen die von da her ihn bedrohende Gefahr zu kämpfen. Sehr viele unterliegen ihr frühzeitig. Wir sehen manche unsrer jungen Schulmänner, wenn wir sie 2—3 Jahre nach dem Austritt aus dem Seminar widersehen, in einseitigen, steifen Manieren verfestet. Und diese sind doch nicht zu mechanischem Thun in einseitiger Weise abgerichtet worden. In der Gegenwart, unter unsern Augen entsteht die Einseitigkeit; was Wunder, daß sie aus den früheren Jahrzehnten in das unsrige hinüberreicht? Solche engbegränzte, bornirte Einseitigkeit duldet

aber die Gegenwart nicht, sie verwirft dieselbe, verachtet sie. Die Gegenwart bildet vielseitige, gewandte Menschen, bringt Jedem, der sich nicht abschließt, die verschiedensten Eindrücke und Erregungen nahe, duldet keine beschränkte Einseitigkeit in Ansichten und Urtheilen. Woher es kommt, daß die Lehrer in diesen Beziehungen nicht zu den ersten gehören, liegt zu nahe, als daß es hier gesagt zu werden brauchte. Allerweltsmenschen sollen sie nicht werden, das hat aber auch gute Wege; sorgen wir nur dafür, daß wir nicht steif und stockig werden. Denn dann werden wir gewiß gemieden, man dreht uns den Rücken zu, Niemand hört auf unsre Reden, und, wenn wir weggehen, folgt uns mitleidiges Achselzucken. Es ist auch wirklich ein Jammer, einen Jugendlehrer vor sich zu haben, der in Betreff seiner Bildung und seines Gedankenverkehrs vergangenen Jahrzehnten, welche jetzt die Stelle der Jahrhunderte vertreten, angehört. Steht es nur so mit seiner Bildung und Thätigkeit als L e h r e r, selbst das geht nicht mehr. Er lehrt seine biblische Geschichte, traktirt seinen Katechismus u. s. w., wie sie vor fünfzig Jahren behandelt wurden, und doch hat die Didaktik auch in dieser Hinsicht Fortschritte gemacht. Lehrer, die damit bekannt sind, meiden ihn. Was hat er nun von Personen anderer Stände, welche m i t der Welt gegangen sind, zu erwarten? Ich will nicht von Politik reden, aber doch von der Verfassung und Verwaltung der europäischen Staaten, des eigenen Staates, der eigenen Stadt und Kommune; wie kläglich sieht es mit den Kenntnissen darüber in dem Kopfe manches Lehrers aus! *) Die Heimlichkeit trägt einen Theil dieser Schuld; aber doch nicht allein. Ich will nicht reden von den allerneuesten Bewegungen und Erregungen auf dem Gebiete der Religionswissenschaft; aber wer

*) Es giebt wohlgesinnte Männer, welche von Allem, was an die Lehrer kommt und nicht unmittelbar zu ihrem Beruf im engsten Sinne des Wortes gehört, Gefahr fürchten für deren Ruhe und Zufriedenheit, wie für ihr treues Wirken. Ginge es nach ihren Wünschen: es bliebe mit den Lehrern ganz beim Alten, und man richtete ihre Bildung und ihre Verhältnisse ganz danach ein, daß sie, wie ehemals, A l l e s aus dem konfessionell religiös-kirchlichen Gesichtspunkte betrachten müßten. Diese Männer mögen es wohl meinen; aber nichts desto weniger ist ihre Ansicht sehr beschränkt. Es geht eben nicht mehr, d. h. es ist allen unsern Verhältnissen entgegen, läßt sich auch gar nicht mehr machen. Der religiöse Gesichtspunkt ist der höchste, aber nicht der einzige. Religion und Kirche sind nicht identische Dinge; so wenig wie auf der andern Seite Religion und Theologie. Und was das Konfessionelle betrifft, so ist es noch die g r o ß e Frage, ob es in die Volksschule gehört. Heut zu Tage betont man die Bejahung; frühere Jahrzehnte verneinten sie, nicht ohne wichtige Gründe. Die konfessionellen Spannungen scheinen nachgerade so stark zu werden, daß ein freies Urtheil darüber keinen Boden mehr findet. Die allgemeine (aber darum nichts weniger als abstracte) Volksschule wird dabei und dadurch gewiß nicht gewinnen.

gar keinen Theil daran nimmt, oder es beim Hörensagen bewenden läßt, oder gar in vornehmer Selbstzufriedenheit mit seinem Standpunkte über neuere Forschungen und die Männer, von denen sie herrühren, abspricht, ein Solcher wird sich unter fortgebildeten Menschen keine Achtung erwerben. Nicht fordern will ich, daß der Lehrer von Allem, was der Tag bringt und oft der folgende wieder verschlingt, Notiz nehme; aber in dem Theil der Literatur, welcher sich mit der Fortbildung des deutschen Lebens in Poesie und Geschichte beschäftigt, darf er doch nicht zurückbleiben. Daß es Viele thun, ist eine Thatsache, daß es sich erklären, oft entschuldigen läßt, ist gewiß; aber die Welt, die Mehrzahl des Publikums, bestimmt ihr Urtheil und ihre Zuneigung nicht nach Entschuldigungsgründen, sondern nach dem Thatbestand. An uns liegt es, die Motive dieser Urtheile zu begreifen.

6. Die Welt, oder die, welche sie regieren, in ihren Augen am meisten gelten, verehren die Theorie, verachten die Praxis.

Dies ist die Stufenleiter der Achtung: Je weniger einer unter uns selbst zu thun, je mehr er nur zu kommandiren, je weniger er mit den Händen zu arbeiten oder selbst auszuführen, je mehr er, wie man zu sagen pflegt, nur mit dem Kopfe zu arbeiten, nur mit dem Munde zu sprechen hat: desto höher steht er in Rang und Ansehen. Und umgekehrt. Darum gilt der Schullehrer nichts, er ist ein Mann der Praxis, der untersten Praxis. Sehet zu, unter wie vielen Gymnasiallehrern, unter wie vielen Universitätsprofessoren, unter wie vielen Beamten ihr einen findet, der den Schulmeister achtet, ihr werdet erstaunen! Wollt ihr euch nicht täuschen, so rechnet — auf Verachtung! Es könnte anders, ja es sollte vielleicht anders sein; aber so ist es. Erspekulirt eine tiefsinnige oder tiefsinnig aussehende, dunkle Theorie — ihr werdet euer Glück machen. Wir sehen es an den deutschen Studenten. Er will Dunkles, Unverständliches, Unbegreifliches. Dieses ist ihm das Tiefe. Was er begreift, ihm deutlich ist, gilt ihm für oberflächlich, seicht. Es könnte anders sein, sollte vielleicht anders sein; aber so ist es. Der schlichte Schullehrer sucht seine Ehre in dem Einfachen, Klaren, Gemeinverständlichen, er übt ein praktisches Geschäft, er lehrt das ABC, die Elemente der Schreib- und Rechenkunst und andere Elemente. Er ist, wie ich aus dem Munde manches Mannes, wo man es nicht hätte erwarten sollen, gehört habe, ein „Elementargeist“. Was wollte man damit sagen?

7. Die Vorgesetzten der Schullehrer — auch von ihnen muß hier die Rede sein — geben eben nicht immer das beste Beispiel.

Auch sie sind Menschen und — stehen unter dem Einfluß der öffentlichen Meinung ihrer Zeit. Aber mit Recht erwartet man von ihnen die Ergreifung der Idee des Schulamtes.

Die Elementar-Erzieher der Jugend des Volkes sträuben sich gegen den „Schulmeister“. Dieser Name erinnert sie an die Zeit des Zunftwesens, an den Mechanismus, Schlendrianismus und den Pedantismus der alten Zeit, der „Schulmeister“ hat einen üblen Geruch angenommen; jene haben also Recht, sich gegen einen Namen zu erklären, der zum Theil ein Schimpf- oder Spottwort geworden. Aber nichts desto weniger sollen sie „Schulmeister“ heißen. Wohl, man erklärt das Wort in gutem Sinne; aber doch wissen wir, was dahinter steckt.

Jeder ehrsame Handwerker kann in seiner Gemeinde zu Ehrenämtern gelangen. Auch der Schulmeister allüberall?

Mit dieser Frage beschließe ich diesen Artikel, den Leser seinem Nachdenken überlassend. Nach meinem Bedünken ist durch die 7 Nummern die Thatsache, von der wir reden, erklärt, genügend erklärt. Anderer Erklärungsgründe bedürfen wir nicht; ihre Zahl wäre leicht zu vermehren.

Was willst Du nun thun?

Bist Du noch nicht Schullehrer, so überlege wohl, ob Du unter solchen Umständen als Schullehrer ein zufriedenes Herz behalten kannst. Wo nicht, so werde um Gottes willen alles Andere, nur nicht — Schullehrer!

Bist Du einmal Schullehrer, und Dein Los als solcher dünkt Dir hart: so überlege, ob Du Dich mit Ehren herausarbeiten kannst, dann rasch zu, damit Du der Gefahr und der Schande entgehest, ein Miethling oder Lohnknecht zu werden.

Willst oder mußt Du aber Schullehrer bleiben, so schlage Dir alle anderen Gedanken aus dem Kopfe, der kluge Mann fügt sich in die Umstände, er sucht die besseren Seiten seiner Lage auf, er streitet und kämpft, auch darum, um es in der Welt zu etwas zu bringen. Macht die Welt aus ihm nichts, er macht aus sich etwas. Kommt sie ihm nicht mit Achtung entgegen, er beträgt sich als ein Achtungswürdiger und setzt sich über schnöde Urtheile hinweg. „Jenen im Herzen wohnt die schaffende Gewalt.“

Solltest Du glauben, daß man es in unsern Tagen zu nichts mehr bringen könne, so weise ich hin auf den ehrwürdigen *) Lehrer-Greis, der

---

*) „Ehrwürdig“? Allerdings und zwar vorzugsweise oder in voller Wahrheit. Denn die Ehrwürdigkeit ist kein Titel, sondern eine Eigenschaft. (!)

bei Bonn, in einer der schönsten Gegenden Deutschlands, auf eignem Grundbesitz, die wohlverdiente Ruhe genießt — nach einem Leben voll Anstrengung und Mühe, Arbeit und Kampf. Der ehemalige brandenburgische, unbekannte Schneiderlehrling Johann Friedrich Wilberg war nachher der Vorsteher einer blühenden Anstalt in Elberfeld, allgemein geachteter Schulinspector der Stadt, Freund und Vater der Lehrer und jeder Schullehrer, der weiß, was er will und soll, zieht an der bescheidenen Wohnung des ehrwürdigen Mannes vorübergehend, wenigstens im Stillen die Mütze, und er freut sich, daß es auch in Betreff des Thema's dieser Worte Ausnahmen giebt von der Regel.

Ein Hoch dem, der, wie Wilberg, durch Sein und Thun dazu beiträgt, das Urtheil der Welt zu verbessern!!!

Wir schreiten fort. Nähme man dem Menschengeschlecht diesen Glauben, dann würde wahr, was es nicht mehr glaubt. Nähme man den Schullehrern diese Ueberzeugung, wie würde es sofort stehen um Unterricht und Erziehung, um stille Treue im Dienst, um Zufriedenheit im Herzen, um nachhaltiges Wirken?

Aber wir können, Gottlob, unsern Glauben mit Thatsachen belegen. Nicht nur die Behörden, auch die Männer des Volks kümmern und bekümmern sich um die Lage der Lehrer. Es würde nicht geschehen, wahrlich nicht, wenn die Lehrer nicht in der öffentlichen Meinung gestiegen wären. Und was wir hoffen, wird gewiß nicht geschehen, wenn wir in der öffentlichen Meinung sinken. Gott Lob, dreifach Gott Lob!!! Einmal, daß die Achtung eines Schulmannes nicht abhängt von Aeußerlichkeiten, Rang und Titel, Schmuck und Uniform, auch nicht von dem Katechismus, zu dem er sich bekennt, daß man auf seine Leistungen, seine Gesinnung, seinen Charakter sieht, daß es folglich in seine Hand gelegt ist, sich Achtung zu erwerben; dann, daß es schon Viele giebt, welche sich die Achtung der Welt erworben haben; endlich, daß die Achtung des Schullehrerstandes durch die Schullehrer selbst steigt. Es ist nichts Gemachtes, sondern etwas Gewordenes und Gewachsenes. Die Achtung der Welt vor dem Lehrerstande hat eine Basis. Daß wir uns diese erhalten!

XII.

Zur (!) wahren Emancipation der Schullehrer. *)

1. „Gib ihnen, was sie bedürfen — nicht, was sie loben!"
(Schiller.)
2. „Es will der Feind **), es darf der Freund nicht schonen."
(Schiller.)
3. „Was heißt zärtlicher Tadel? Der deine Schwäche verschonet?
Nein — der deinen Begriff von dem Vollkommenen stärkt."
(Schiller.)

Nach Goethe sind die meisten und zwar die besten Gedichte Gelegenheitsgedichte; eine bestimmte Veranlassung, eine Begebenheit, ein Erlebniß, eine Situation bringt den Anlaß zur poetischen Stimmung des Dichters und ihrer Äußerung. Eine reale Wahrheit liegt ihnen zu Grund, es sind keine Erfindungen, noch weniger Einfälle, sondern Werke. Sie spiegeln das wirkliche Leben des Dichters. Indem er Andere malt oder skizzirt, malt oder skizzirt er, was er äußerlich und innerlich erlebt hat.

---

*) Rh. Bl., XVI. Bnd., 3. Hft. S. 319—337. (1842.)

**) „Wer ist denn unser wahrer Feind?
Ist's, wer es ohne Scheu verneint,
Daß, wie's auch hin und her noch schwankt,
Wir schon am Ziele angelangt?
O nein 2c., wer uns das sagt, kann Feind nicht sein."

„Wer ist denn unser wahrer Feind?
Ist's der, der uns zum Fortschritt eint?
Der aus dem süßen Schlaf uns weckt,
Und unsre Glieder vorwärts streckt?
O nein 2c., wer auf — uns ruft, kann Feind nicht sein."

„Nein, der ist unser wahrer Feind,
Der sich nur stellt, als wär' er Freund,
Und der mit art'gem Kompliment
Uns tücht'ge, fert'ge Leute nennt.
Der ist es, ja, der ist es, ja, von Rügen bis nach Adria."
U. s. w.

Wander's Liederbuch für Lehrerfeste und Lehrervereine, erstes Heft. Hirschberg, 1842. S. 29.

In ähnlicher Weise pflegen auch die meisten Aufsätze zu entstehen. Waren auch die Gedanken und Ansichten, die er enthält, früher schon in dem Geiste ihres Verfassers, ein Begegniß veranlaßte ihre Zusammenstellung und Veröffentlichung. Lebendige Gedichte sind Gelegenheitsgedichte, wirkende Aufsätze sind Zeitschriften.

Also verhält es sich wenigstens mit dem, den ich jetzt zu schreiben vorhabe. Ob er ein zeitgemäßes, auf Bewegungen in der Gegenwart hinzielendes Wort enthält, ob er geschrieben und gedruckt zu werden verdient, ob er wirken wird, dies zu beurtheilen steht mir nicht zu; aber eine bestimmte Veranlassung fördert ihn an das Licht.

Ein persönlich mir unbekannter Lehrer sandte mir mehrere Aufsätze, die er geschrieben, Auszüge, die er angefertigt, Tagebücher, die er geführt, im Manuscripte zu. Ich sollte sie lesen, ihm mein Urtheil mittheilen und über die Druckwürdigkeit jener entscheiden. Meine Zeit ist beschränkt; aber wozu findet sich nicht hier ein Stündchen, da ein Stündchen, und wer erzeigte einem strebenden, vielleicht isolirt lebenden Manne nicht gern einen Dienst? Ich ging daher bald an das Lesen der verschiedenen Manuscripte, mußte mich aber bald zur Wiederholung des Geschäfts forciren. Denn nicht nur die Notizen, sondern auch die Tagebücher, die Auszüge und die Aufsätze athmeten einen solchen Grad der Unzufriedenheit mit der Lage der Lehrer, der Stellung der Schule, dabei entbehrten die Ansichten aller objectiven Begründung in einem solchen Grade, daß das Lesen selbst mir zu einem wahrhaft widerwärtigen Geschäft wurde. Der Verfasser erging sich, sichtbar zu seinem eigenen Verderben und Ruin, in endlosen Variationen über das Thema: Emancipation. Von einer Bestimmung dieses im mannigfaltigsten Sinne gebrauchten Wortes war keine Rede; dem Leser blieb nur übrig, sich aus Allem zusammenzusetzen, daß ihr Verfasser befreiet werden wolle von Allem und Jedem, ohne im mindesten, ich will nicht sagen, richtige, sondern nur bestimmte Vorstellungen über den weitläufigen Gegenstand zu offenbaren. Ich wurde sehr verstimmt, und diese Verstimmung wurde fast zum Ekel, wenn ich das Heer von vorgebrachten Klagen zusammenhielt — mit dem Grade von Geistesbildung des Klägers, von dem sämmtliche Produkte ein untrügliches Zeugniß lieferten. Kein Aufschwung, keine Begeisterung für Amt und Beruf, nichts von Freude an dem Dasein, an der Schönheit der Welt, an dem beglückenden Verhältniß zu Gleiches anstrebenden, verwandten Gemüthern, kurz eine Misère von Anfang bis zu Ende, ein Banquerott des Kopfes und des Herzens.

Ich würde davon hier nicht reden, wenn ich nicht — wodurch, ist hier gleichgültig — veranlaßt worden wäre, den Mann in seiner Schule zu besuchen. Wie der Leser denken kann, es geschah nicht mit dem besten

Vorurtheil. Ich mußte die innere Abneigung bekämpfen; aber ich that es an der Hand der erfreulichen Erfahrung, daß Mancher, der schlecht schreibt, darum nicht schlecht spricht, lehrt und handelt, mit Herbeiziehung der auch nicht seltnen Erfahrung, daß es Gemüther gibt, die nur dann zum Papier greifen, wenn sie verstimmt sind, gleichsam instinktmäßig, um sich den Kummer aus dem Herzen zu schreiben. Ich hoffte oder wünschte, doch ein einigermaßen erträgliches Resultat vorzufinden. Aber was ich fand, überstieg alle Erwartung, oder blieb vielmehr noch weit unter der geringen Erwartung.

Es war Montag, Morgens gegen 8 Uhr, als ich bei dem von der Wohnung des Lehrers getrennt liegenden Schulhause oder Schullokal eintraf. Kinder waren noch nicht da. Ich vermuthete Spieltag; da aber das Gebäude offen stand, trat ich ein, Niemand war da, ich las auf dem an der Thüre angenagelten Lektionsplane: Montags 8 Uhr Religion, und sah mich einstweilen in dem Lokal um. Auf dem Katheder stand ein Lehnsessel mit gepolstertem, zerrissenem Sitze, links von demselben lag ein Chaos von Schreibheften, alten Schulbüchern und schmierigen Papieren aller Art, auf den Brettern unter dem Pulte standen alte, meist zerrissene Schulbibeln neben Bierflaschen und anderem Unrath, der Fußboden des Zimmers war zwar bearbeitet, aber, statt eigentlich gereinigt zu sein, mit grobem Sand bedeckt, in allen Winkeln lag noch Schmutz, die alten Schulbänke waren mit Staub bedeckt, die Fensterbänke unreinlich bis zum Aeußersten, die Scheiben dunkel, hier und da fehlte eine, fehlende Theile waren mit Papier verklebt — kurz ein widerwärtiger Anblick in jeder Beziehung.

Nach und nach fanden sich Schulkinder vor dem Hause ein, sie waren nicht wild, sondern still und verzehrten meist auf einigen Bäumen, die zur Seite lagen, ihren Morgenimbiß, sie waren theils ordentlich, theils schlecht gekleidet, an manchen Beinkleidern und Westen hingen die Fetzen herunter. Es mochte etwa eine halbe Stunde vergangen sein, als die Kinder allmählig in das Zimmer eintraten, und ich merkte, daß sie den Lehrer erwarteten. Endlich kam er, sein Kleid war ein Mitteldding von Schlafrock und Ueberrock, ein aus brauner Wolle gestricktes Ding um den Hals, Pantoffeln (Pariser genannt) an den Füßen. Ich stellte mich ihm vor, mich entschuldigend, daß ich ohne Weiteres in die Schule eingetreten sei. Ich erwartete einige Verlegenheit, ich hatte sie gewünscht; aber nein, der Mann freute sich „der Ehre meines Besuchs", erkundigte sich dann nach seinen Manuscripten, worauf ich kurz antwortete, ihn bittend, sich in der gewohnten Schulordnung nicht stören zu lassen. Einige Klagen wollten laut werden, aber ich setzte mich auf eine Bank, er mußte anfangen. Er intonirte den Anfang des Chorals: „O daß ich tausend Zungen hätte" u. s. w.

Die Kinder fielen ein, ohne aufzustehen, und ein ohrzerreißender Gesang erscholl; drei Strophen wurden gesungen. Dann leierte ein Knabe ein Gebet ab, vor dem die Kinder sich mit Geräusch erhoben. Nun ging es an ein Aufsagen des Katechismus, jedes Kind hatte ein anderes Stück gelernt, eins nach dem andern fing an, während die andern halb laut fortlernten. Von Accent und entsprechendem Ausdruck des Sinnes keine Spur. Dieser „Religionsunterricht" mochte, ohne zu Ende gebracht zu sein, eine Stunde gedauert haben, als ich aufstand, um den Lehrer zu bitten, mir, wo möglich, in den 2—3 Stunden, die ich etwa noch verweilen könnte, ein Anschauung von dem, was die Kinder überhaupt gelernt hätten, zu verschaffen, examinirend die Hauptgegenstände vorzunehmen und mir die Reinhefte der Schüler zu zeigen u. s. w.

Ich merke indeß schon, ich ermüde mich und die Leser, wenn ich so fortfahre und ihnen sage, was ich vorfand. Ich resumire daher nur: in der biblischen Geschichte waren die geförderteſten Kinder bis zur Theilung des jüdischen Reichs gekommen, aber kein Kind konnte irgend eine Geschichte im Zusammenhange erzählen; von dem neuen Testamente kannten sie die Reihenfolge der Schriften und einiges aus dem Leben Jesu, auch Bibelsprüche, hergesagt in der Manier des Katechismus — im Rechnen rechneten die besseren schriftlich die vier Species, nämlich die, welche ein gedrucktes Rechenbuch hatten, von allen etwa ein Fünftel, die andern schrieben Ziffern, von Kopfrechnen kaum ein Anfang — Lesen in einer dicken Fibel und in der Bibel ohne Ausdruck und Verstand; die jüngeren, welche zwei und drei Jahre die Schule besucht hatten, buchstabirten meist noch — Aufsatzhefte waren meist gar nicht vorhanden, und was da war, rührte aus alten Zeiten her oder war in einer Beschaffenheit, daß man sich scheuen mußte, sie anzufassen, sie enthielten Abschriften und Diktate — kurz eine Schule welcher Art? — der Leser möge sie charakterisiren. Ich begleitete den Lehrer in seine Wohnung, sie war ordentlich, die Hausfrau hatte ein städtisches Aussehen und machte keinen unangenehmen Eindruck. Sie schien verlegen und bekümmert. Wenn ich mich nicht täuschte, so erkannte ich die Ursachen ihres Gefühls, ich sprach einige ermunternde Worte zu ihren anwesenden, reinlich gehaltenen, anständigen Kindern; aber es war mir unmöglich, länger zu verweilen, ich hätte dem Lehrer nur Unangenehmes sagen müssen. Er begleitete mich eine Strecke, ich konnte ihm nicht verbergen, daß ich unbefriedigt weggehe, er schob Alles auf traurige Verhältnisse, Mangel an Schutz und Anerkennung von Oben, kam dann wieder auf den Inhalt seiner Manuscripte; ich brach ab, versprach ihm aber, ihm meine Meinung nicht vorzuenthalten. Hier gebe ich sie ihm, schriftlich und öffentlich, und zugleich denen, die ihm gleichen. So Gott will, gibt

es solcher Irrenden und Verirrten nicht viele; aber sie fehlen nicht. Ich will sie anreden; wer sich nicht getroffen fühlt, er lese das Nachfolgende, wie man Anderes lieset und bei Seite legt, es geht ihn nichts an; bei wem jenes aber der Fall ist, er gehe in sich, indem er sich selbst emancipirt und dann das Andere abwartet. Ich kann es nicht lassen; ich will sagen, worin die Selbst-Emancipation mancher Schullehrer besteht, wovon sie sich zu emancipiren haben. Das Andere, was dieser und jener meint, wird dann auch von selbst folgen; und wenn es nicht folgt, so ist das der Uebel größtes nicht.

Vorab als Kern: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen!" —

Erstens sage ich: Emancipiret euch von der Unwissenheit!

Ich rede, um beim Allernächsten stehen zu bleiben, nur von der Unwissenheit als Lehrer. Jenseits derselben liegen die andern Gebiete, eine Welt; das Wissen des Lehrers, sein nothwendiges, unentbehrliches Wissen erfüllt von ihr nur einen kleinen Theil. Aber zu verlangen ist von ihm, daß er diesen wenigstens beherrsche. Und wie sieht es damit aus, mit dem Wissen in den Gebieten der Religion, der Sprache, der Mathematik, der realen Wissenschaften u. s. w.? Es wird Einem schaurig zu Muth, wenn man daran denkt: von Allem ein Brocken, ein Atom, ein Minimum, ein Nichts, angenommen auf Treu und Glauben, überkommen wie eine Bürde, unter ihr seufzend und keuchend wie ein Knecht, sie wiederkäuend wie ein Thier, und doch nicht verdauend. Ihr klagt über Knechtschaft; aber wisset, keine ist herabwürdigender, vernichtender, als die Knechtschaft der Unwissenheit. Erkenntniß dagegen ist Macht, Einsicht, Stärke, Kraft, Muth, Festigkeit, Selbstständigkeit. Darum ringet nach ihr, wenn Ihr Euch emancipiren wollet! Man spreche über den Ignoranten das Urtheil äußerer Befreiung, entfessele ihn von den Ketten, die er trägt oder zu tragen wähnt: wird der Spruch die ihn beherrschende Nacht in Licht, die Oede in Fülle, das Verderben in Segen verwandeln? Ich habe schon das Wort zu Euch gesprochen: man wird nicht emancipirt, man emancipirt sich selbst, man hat mir das übel genommen; aber hier ist doch wohl ersichtlich, daß Keiner für den Andern wissend werden kann, daß sich Jeder selbst helfen muß, oder es ist ihm nicht zu helfen. Was will es bedeuten, wenn man nach der besten Vorbereitung in dem besten Seminar bis zum 20. oder 22. Jahre ernstlich gelernt hat? Es sind Anfänge, Grundlinien; das Gebäude darauf muß von Dir in Deinem Leben aufgeführt werden. Von einem bis zu dem angegebenen Alter gesammelten Vorrath kann man kein Jahr ordentlich leben, viel weniger ein Jahrzehend; wenn Du nicht am Einsammeln, am Aussäen, am Keimen und Fruchttragen bleibst, Du wirst bald so arm sein wie eine

Kirchenmaus, ein geistiger Bettler. Du stehst still oder gehst zurück, und die Welt schreitet alle Tage weiter, und Du klagest, daß sie Dir nicht helfe. Wer heut zu Tage zehn Jahre ausruht, den trennt eine ungeheure Kluft von den Zeitgenossen, die inzwischen fortgewandert sind. Wir befinden uns auch auf geistigen Eisenbahnen. Steige auf und fahre mit, und wenn nicht, so suche die Schuld in Dir, nicht in Andern! Klage die Welt nicht an, klage Dich an! Mit der Hohlköpfigkeit hat sie kein Mitleid, sondern nur Spott dafür. Also entweder — oder. Ein Drittes existirt nicht.

Zweitens sage, wieder in der oben gesetzten Beschränkung: Emancipiret Euch von verstandlosen Verfahrungsweisen, von Mechanismus, Schlendrianismus, geistlosem Treiben!

Frage Dich, wie Du lehrst, welche Verfahrungsweisen, Methoden Du befolgst, ob sie dem Wesen der Sachen, ob sie dem Entwickelungstrieb der Schüler, ob sie der Natur des Menschen entsprechen, ob Du Dir das Beste, was bis jetzt zu Tage gefördert ist, angeeignet hast, ob es so zu Deinem Wesen gehört, daß es zur Substanz Deines Lebens geworden! Steckst Du etwa noch in dem Mechanismus des Buchstabir-Unterrichts, übst Du noch die knechtische, verrufene (noch nicht genug verrufene) Lehrweise des Katechismus-Unterrichts, lehrst Du noch nach dem alten Rechenschlendrian und wie diese Ungethüme heißen? Oder kann man in Wahrheit von Dir sagen: er kennt und lehrt das Lesen in geistweckender Art (Lautiren und Schreiblesen); die Schüler lesen mit Nachdruck, Wohllaut und sinngemäß, mit Verstand und Gefühl; sie lernen Schriften, ihrem Alter angemessen, verstehen; sie sprechen richtig, bestimmt und ansprechend; wissen ihre Gedanken in angemessener Weise darzustellen u. s. w.; sie lernen Kernsprüche, Gesangbuchslieder und den Katechismus mit Gemüth und Verstand; ihre Denkkraft wird außerdem geübt durch methodischen Rechenunterricht; sie singen wohlklingend, deutlich, lieblich u. s. w. u. s. w.; dann, aber auch nur dann hast Du Dich von den alten Schulübeln, Popanzen und Quälgeistern, die man Mechanism und Schlendrianism nennt, befreit, dann bist Du in dieser Beziehung emancipirt. „Selbst ist der Mann", — „es tritt kein Andrer für Dich ein" — auf sich selber steht hier Jeder ganz allein. Bleibst Du aber ein Knecht des Herkommens, dann verschone uns mit den Klagen über schlechten Schulbesuch, über Mangel an Hülfe von Seiten der Bürgermeister, Landräthe und Pfarrer — was würde es fruchten, wenn die Kinder auch noch so fleißig die Schule besuchten, soll man sie in den Pferg sperren, um durch geistloses Manöveriren von Deiner Seite ihnen alle Natur und Originalität auszutreiben? Nein, auch ich würde Dir nicht helfen, sondern Dich ziehen lassen Deine Straße; denn man hilft

nur dem, dessen Thätigkeit die Sache fördert, um derenwillen man ihn angestellt hat.

Drittens: Emancipiret Euch von schofelen Gesinnungen! Ich werde damit nicht hinter dem Berge halten: vom Hochmuth, von der falschen Demuth, von äußerer Wortgläubigkeit, von aller Affectation und andern Arten des Geistesruines.

Das Wissen ist die erste, das Können die Zweite, das Wollen die dritte Potenz in dem Leben des Lehrers. Das Wissen ist aber eben so gut in dem Willen, als die Gesinnung, der Kern des rechten Willens. Keine Ansicht ist schiefer und gemeiner als die, daß das Wissen im Kopfe sei, daß man es wie ein äußeres Besitzthum habe, daß man es sich mit dem Gedächtniß aneigne. Nein, das ächte, wahre, lebendige Wissen ist Sein, ist Substanz des Geistes, ist Charakter. Von dem Können, im Dienste des Willens, versteht sich dasselbe; darum kommt es hier noch auf die Richtung des Willens, auf die Motive, die ihn bewegen, die Gesinnungen, die ihn leiten, an. Der Hochmuth, der über alles Andere hinwegsieht, der Schullehrer-Hochmuth, der das Schulmeisterthum überall als Nummer Eins ansieht; der Dünkel der selbsteignen Vortrefflichkeit trotz ureigner, innerster Nichtigkeit; die Unfähigkeit, etwas über sich anzuerkennen; die Sucht, die Wirksamkeit der Schule als ersten Factor aller Intelligenz und Cultur zu betrachten; die falsche Demuth auf der andern Seite, nämlich die äußerliche, knechtische und heuchlerische Verehrung einflußreicher Personen neben der Nichtachtung der Ideen und Ideale oder der gänzlichen Unfähigkeit, diese aufzufinden, die Sucht, Allem eine religiöse oder religiös scheinende Farbe zu geben, das sogenannte Ordinäre durch salbungsvolle Phrasen und Stichwörter zu veredeln; die äußere Wortgläubigkeit bei innerer Leerheit von lebendig befruchtendem Glauben, der Wahn, durch sie im Besitz der Religion zu sein, die damit verbundene Sucht, Abweichungen davon zu verwerfen oder zu verketzern, kurz die Meinung, durch den Glauben an das Wort die Religion zu haben, von der man doch trotz dieses Glaubens himmelweit entfernt sein kann; die Affectation von Gesinnungen, Ansichten, Gefühlen über Gott und göttliche Dinge, über König und Vaterland, über Deutschthum und Patriotismus, kurz die ganze Widerwärtigkeit eines gebrochenen oder verrenkten, eines pur äußerlichen und innerlich leeren, eines gemachten und forcirten Wesens, wie es unter Schullehrern vorkommt. Man lese nur, um nur Eines zu erwähnen, das Pathos, in welchem manche unserer preußisch-brandenburgischen Geschichten geschrieben sind, um den Ekel zu begreifen, den gerade Menschen bei dem Anblick solch entehrender und schändlicher Selbstwegwerfung empfinden müssen.

Und solche Menschen träumen an andern Orten von Emancipation der Schule und des Schulstandes, erheben Klagen über Mangel an Achtung und Anerkennung und Verdienst, sie, welche noch die ersten Schritte der Emancipation, die von ihnen selbst abhängt, zu thun haben, sie, die höchstens einen Schein äußerer Bildung sich angeeignet, aber total unfähig sind, die Merkmale aufzufassen, an welchen man den wahren Menschen erkennt, sie, die es für eine Aufgabe halten, die Welt in der niederträchtigsten Unterwürfigkeit zu erhalten, kurz, die alles Andere eher sind als Männer von Tüchtigkeit im Wissen, Können und Wollen.

Wovon Ihr Euch zu befreien habt, ich hab' es Euch genannt, ich habe Euch Einiges von dem genannt, die Elementarstufe. Erhebet Euch auf und über dieselbe, dann wollen wir Euch das Weitere nennen. Es gilt um Befreiung, um Selbstbefreiung von den Banden der Knechtschaft, um Abstreifung entwürdigender Eigenschaften und Zustände. Es sind drei Negationen, Aufforderungen zur Gewinnung negativer Resultate. Aber wie in jeder Negation, stecken auch in ihnen positive Keime. Soll ein Acker fähig werden, Frucht zu tragen, so muß man ihn zuerst vom Unkraut reinigen, dann den guten Samen säen. Ohne ihn keine Halmen, ohne Halmen keine Aehren, ohne Aehren keine Früchte.

Auch die positive Thätigkeit will ich Euch noch nennen, Einiges davon, wovon die Selbstemancipation abhängt, wieder ein Dreifaches.

Erstens: Schließe Dich an Alles, was die Civilisation, die Cultur, die Humanität fördert, selbstthätig an!

Viele Lehrer klagen über ihre isolirte Stellung, warum? Weil sie sich isoliren. Sie empfinden es schmerzlich, daß ihre Thätigkeit auf die Wirksamkeit auf kleine Kinder beschränkt ist, warum? Weil sie an andern Richtungen nicht Theil nehmen. Sie wünschen Mitglieder des Kirchenvorstandes oder des Gemeindevorstandes zu werden, als Ehrenmitglieder in andern Vereinen zu fungiren, und was thun sie dazu? —

Ich meine: pietistische Klubs und parteiische Absonderungen gehen sie gar nichts an, aber ich sollte auch meinen: alle Veranstaltungen, durch welche das praktisch-religiöse Leben gefördert wird, gehen sie um so mehr an. Ein Schullehrer darf kein Parteimann sein, von ihm erwartet man den Standpunkt, daß er die religiösen Elemente aller Konfessionen anzuerkennen wisse, und die Ansicht, daß an sich keine die wahre Frömmigkeit und die praktische Bethätigung des Christenthums ausschließe. Warum schließest Du Dich nun nicht an den Geistlichen an, der nach seinen Gaben in Lauterkeit des Sinnes auf seine Weise die Religiösität fördert? Ist es nöthig, ist es recht, Dich wegen dieser oder jener abweichenden Ansichten von ihm zu isoliren? An keinem Orte auf der ganzen Erde ist Ueberfluß an tüchtigen Menschen, die das Rechte

erkennen und es mit Entschiedenheit wollen. Glaube mir nur, man weiß sie schon zu finden; und was würde es zuletzt verschlagen, wenn Du, der Tüchtigsten Einer in Deiner Umgebung, auf diese oder jene Aeußerlichkeit in der Stellung verzichten müßtest? Das Bewußtsein erhebt Dich über jeden Schmerz dieser Art und concentrirt Dein Wirken in Deinem Kreise. Schließe Dich an alle Richtungen, die das Gute fördern und die Du erreichen kannst, im Urtheil, in Gesinnung und in Handlungsweise an, und Du förderst die Emancipation der Menschheit, wie Deine eigene, indem Du, wie Schiller verlangt, ein Sandkorn zum Berg der Menschheit hinzu trägst.

Zweitens: Erwirb Dir allseitige Kenntniß Deiner Umgebung!

Ein Gelehrter in einem Fache kann und soll der Schullehrer nicht sein, aber er soll seine Umgebung in vielseitigerer Weise kennen, als irgend Einer. Denn er soll auf die vielseitigste Weise in seiner Schule wirken.

Die Kenntniß des Bodens, auf dem Du siehst, die geographischen, physikalischen, naturhistorischen, geologischen, meteorologischen, astronomischen Verhältnisse.

Die Landesprodukte, die Art ihrer Verarbeitung, die Zweige der Technologie, des Handels, der Gewerbe und der Industrie.

Die Geschichte Deiner Umgebung, Deines Landkreises, Deiner Provinz, Deines Staates. Denn Du sollst bei Dir zu Hause sein, Du sollst Deine Kinder mit der Geschichte ihrer Gegend, ihres Landes bekannt machen u. s. w.

Die Kenntniß der Verwaltung Deiner Umgebung, der polizeilichen, finanziellen, militärischen, der Schul- und kirchlichen Verhältnisse von dem Nachtwächter und Gensdarmen an bis zum Landrathe, der Regierung, den Ministerien und dem Könige hinauf.

Denn aus allen diesen Gebieten mußt Du die veranschaulichenden Beispiele des Lebensunterrichts wählen, das Entfernte an das vor Augen Liegende, an die lebenden Personen des Gesichtskreises Deiner Kinder anschließend. Und durch diese Kenntnisse, durch diese lebendige Theilnahme an den Lebensfaktoren Deiner Umgebung wirst Du fähig und reif für aktives Wirken als Mann unter Männern.

Drittens: Mache Dich zum Mittelpunkt der Intelligenz Deiner Umgebung!

Keiner hat in dieser Beziehung eine glücklichere, beneidenswerthere Stellung als der Landschullehrer. Lauter einfache, leicht zu übersehende Verhältnisse, kein Ueberfluß an Menschen, überall Mangel an Tüchtigen, die man sucht und schätzt und heranzieht, wo man sie findet.

Keiner auf dem Lande hat so dringende Aufforderung, sich zu einem alle guten Richtungen fördernden Centralpunkt zu machen als der Schullehrer. Wer mit ihm concurrirt, hat keine so günstige Stellung. Der Pfarrer nicht, weil man von ihm erwartet und fordert, daß er sich nur um religiöse Angelegenheiten kümmere; der Ortsschulze nicht, weil derselbe mit materiellen Dingen beschäftigt ist; der Arzt nicht, kurz Keiner. Den Schullehrer müssen, vermöge seines Amtes, alle diese Richtungen interessiren, und er gehört den geistigen Ständen an, von welchen man die Fortbildung nach allen Seiten verlangt. Er lebt nicht bloß in der materiellen, sondern auch in der geistigen Welt, ihm gehört die Literatur an. Das geistige Leben soll durch ihn gefördert werden. Mache Dich darum zu einem Mittelpunkte der Intelligenz Deiner Umgebung! Sprich: Warum suchst Du in Deiner Gemeinde nicht zu fördern die Liebe zum Gesange? warum versammelst Du nicht in Abendstunden diejenigen um Dich, die dafür Sinn haben, zu gemeinsamer Lektüre und Besprechung über nützliche Dinge, Kenntnisse aller Art, Fortschritte der Welt? warum legst Du nicht (nach Anleitung des Rentamtmanns Preusker — Du hast doch gewiß mehr äußere Aufforderung dazu!) eine Dorfbibliothek an? Kurz: rühre Dich, suche und strebe, gelingt Dir das Eine nicht, so gelingt das Andere, mache Dich zu Etwas und Du bist Etwas und du hast Etwas! Das Haben und Bekommen des zum Leben Nothwendigen ist eine nothwendige Folge der rechten Thätigkeit, der wahren Thätigkeit auf der Erde, auf die wir alle gestellt sind, damit wir sie um- und fortbilden. Denken wir uns: in jedem der tausend und abertausend Dörfer Deutschlands wirke ein Mann in der bezeichneten Weise, lebe ein Mann in dieser Weise, traun, wir würden in wenigen Jahrzehenden ein ander Volk haben. Nach meinem Bedünken hat man die Wichtigkeit der Stellung von hunderttausend Schullehrern und ihrer möglichen Gesammt-Thätigkeit für die Volkskultur noch wenig begriffen. Keiner der Stände geistigen Berufs ist so zahlreich, keiner so weit verbreitet, keiner so vertheilt wie er. Jedes Haus auf deutscher Erde wird von ihm erreicht, in jedem Hause jedes Kind. Von dem Schullehrer lernt es die ersten Elemente alles Wissens und Könnens, von ihm erhält es selbstbewußt die Richtung des Lebens, kann sie erhalten. Kein Mensch eignet sich so zu einem lebendigen Momente, zu einem belebenden Prinzip, zu einem antreibenden Faktor als der Schullehrer. An fruchtreicher, tiefgreifender Wirksamkeit kann, an Vielseitigkeit, wenn auch an Tiefe im Einzelnen, soll ihn Keiner übertreffen, in Energie des Willens sucht man ihn in der vordersten Reihe.

Ist Dir das nicht genug, willst Du noch mehr, bist Du noch nicht zufrieden, verlangst Du, daß Andere aus Dir etwas machen sollen,

während Du Deine Stellung nicht begreifst, die Dir zu Gebot stehenden Mittel nicht anwendest, Deine Kräfte nicht bethätigst — nun? Nun, sage ich, so verweile in Deiner Niedrigkeit, steigere Deines Nichts durchbohrendes Gefühl, klage über Gott und die Welt, seufze über Deine und der Deinigen Armuth, ergehe Dich und Deines Gleichen in Hirngespinnsten über die Emancipation Deines Standes, kurz — bleibe ein Narr wie bisher! Amen.

XIII.

Hilf Dir selber, so hilft Dir Gott.*)

Daß man die Hülfe, die man sich wünscht, immer zuerst bei sich selbst suchen müsse und nur dann Andere um Beistand angehen solle, wenn man unmöglich sich selbst helfen kann, ist zwar eine bekannte, von Niemand bestrittene, aber doch in vielen Fällen nicht zur Ausführung gebrachte Lebensregel. Bei gar Vielen neigt die Natur dahin, Anderen Forderungen zu stellen und sich selbst von der Leistung des Geforderten frei zu sprechen. Ja die Erscheinung gehört nicht zu den seltenen, daß diejenigen, die am meisten, beharrlichsten und begehrlichsten fordern, am wenigsten leisten. Wer hätte z. B. nicht schon die Erfahrung gemacht, daß gerade Diejenigen, welche über die Langweiligkeit einer versammelt gewesenen Abendgesellschaft am meisten Klage führen, zur Erheiterung der Gesellschaft am wenigsten beitrugen? Wer kennet nicht Lehrer, welche sich über den Mangel an Geist ihres Lehrervereins, über ungenügende Leistungen desselben höchlich beschweren, während sie gerade die letzten sind, wenn es darauf ankommt, den Geist zu wecken und productiv zu erscheinen? Diese Erfahrung macht man so häufig, daß man sich versucht fühlen möchte, als Regel aufzustellen: die am meisten fordern, leisten am wenigsten; die am unzufriedensten sind, befriedigen selbst nur im geringsten Maße; die thätigsten sind die bescheidensten in Ansprüchen und Forderungen.

Die letzteren haben sich versucht und versuchen sich fortwährend; sie wissen es aus täglicher Erfahrung, was es heißt, etwas zu leisten, was gesehen und gehört zu werden verdient, wenn es auch nicht gerade etwas Neues ist — das aber wissen die nicht, die nichts versuchen und folglich nichts leisten. Diese Wahrheit erklärt die in Rede stehende Erfahrung, man begreift sie. Ein schlagendes Beispiel ihrer Bestätigung liefern junge Leute, welche im Begriff stehen, das Lehramt anzutreten, z. B. Seminaristen. Man schickt sie in die Schule, in der sie unterrichten sollen, damit sie sich vorher durch Zuhören orientiren, den Zustand der Klasse, Lehrer und Schüler kennen lernen. Nun vernehme man ihre

---

*) Rh. Bl., XXIV. Bd., 1. Hft., S. 27—32. (1849.)

Urtheile über den Standpunkt der Klasse, die Leistungen des Lehrers! Jener ist ein ganz ungenügender, tiefer, unwürdiger, die Leistungen des Lehrers befriedigen in keiner Weise, Alles ist schlecht. So ist ihr Urtheil. Und warum? Weil sie mit hohen Anforderungen — was nicht übel ist — zur Sache hinzutreten, weil sie die schwierigen Verhältnisse des Lebens und der Schule nicht kennen, weil sie sich entweder noch gar nicht, oder nicht vielseitig und gründlich genug versucht haben. Man sagt, wenn man ihre Urtheile hört: gut, Sie haben recht, es bleibt viel zu wünschen übrig — wohlan, nun kommen Sie an die Reihe, ich hoffe Gutes, Besseres von Ihnen, es soll mich freuen, wenn Sie die Schule heben, meine Anerkennung soll Ihnen nicht entgehen, frisch daran! Ach, und wie kleinlaut zeigen sich dieselben viel fordernden Leute schon nach wenigen Monaten! Summa: Wer nichts leistet, oder nichts zu leisten Lust hat, stellt die ungemessensten Forderungen und ergeht sich in übertriebenen Klagen; wer sich aber ernst versucht und wirklich etwas leistet, ist bescheiden in Forderungen und zufrieden auch mit kleinen Leistungen. Darum leugne ich nicht, daß derjenige, welcher ohne Einschränkung über die Lehrerconferenz, deren Mitglied er ist, Klage führt, bei mir ein Vorurtheil gegen sich selbst weckt. Es gibt hier Ausnahmen, wie allenthalben; ich spreche von der Regel und — die Ausnahmen sind selten. Ich appellire an die selbsteigene Erfahrung der Leser. Und doch ist es eine wahrhaft widerwärtige Erscheinung: den Balken im eignen Auge nicht wahrnehmen, den Splitter in dem des andern dagegen für einen Balken halten und als solchen darstellen, an Andere Forderungen machen, während man selbst die mäßigsten nicht befriedigt, draußen Hülfe suchen, die man innen, in sich, finden könnte. „Draußen" — sagt der Dichter — „sucht es der Thor; es ist in dir, du bringst es ewig hervor."

Die bisherigen Bemerkungen sollen zur Einleitung einer ernsten Anrede dienen, die ich an meine Leser halten will, nämlich an die, die es angeht. Jeder frage sich, ob sie ihn trifft, wenn auch nicht in jeder Beziehung, doch vielleicht in der einen oder andern! Ich möchte den Lesern die Wahrheit des Spruches: „Hilf Dir selbst, so hilft Dir Gott!" vorhalten und sie zu einem, ihm gemäßen Verhalten veranlassen.

Hört man einen Mann Forderungen stellen, die von Andern befriedigt werden sollen, so fühlt man sich unwillkürlich veranlaßt, an die eigenen Leistungen des Fordernden zu denken; man will sie sehen, man will wissen, ob sie groß genug sind, daß sie zu den Forderungen berechtigen. Denn wer nichts leistet, hat kein Recht zu Forderungen; wer nicht genug leistet, von dem fordert man, daß er selbst erst dafür sorge, ehe er Gehör zu verlangen das Recht hat. „Selbst ist der Mann." Der thätige, rechte Mann sucht bei sich, ehe er Andere ruft und in An=

spruch nimmt. Wer es nicht thut, erregt Mißbehagen, und man weiset ihn ab. Nur der, der alle seine Kräfte anstrengt, darf auf Anderer Geneigtheit, ihm zu helfen, rechnen. Je größer die selbsteigenen Leistungen sind, desto mehr Recht hat der Mann, auch von Andern zu heischen, daß sie ihm helfen, wo seine Anstrengungen nicht hinreichen, objectiv das zu leisten, was nur durch gemeinschaftliche Anstrengung und Hülfe geleistet werden kann, oder wo ihm für die angestrengte Arbeit der billige Lohn nicht wird. Als Beispiel nenne ich den Wilhelm Nehm. Er trat mit Forderungen öffentlich hervor, er machte Ansprüche geltend für den Stand, zu dem er gehörte, für Andere und sich selbst — was leistete er selbst? Diese Frage hat man gestellt, man war dazu berechtigt, und je nach der Antwort richtete sich mehr oder weniger das Urtheil über ihn selbst. Wer, wie man zu sagen pflegt, Tanti ist und eine nähere Erforschung nicht zu scheuen hat, sieht derselben mit Ruhe entgegen. Denn das Urtheil kann dann subjectiv nur vortheilhaft für ihn ausfallen, und es schlägt zu Gunsten seiner objectiven Forderungen um. Bekanntlich ist Solches bei Wilhelm Nehm der Fall gewesen; er war selbst ein sehr tüchtiger Mann.

Wie ihm, so stellen wir denjenigen, welche Forderungen machen an ihre Gemeinden, Schulinspectoren, Regierungen, den Staat überhaupt — Fragen.

Steht Deine Schule auf dem Standpunkte, auf den sie, mit billiger Berücksichtigung aller vorhandenen, oft nicht zu beseitigenden, aber dennoch in ihren nachtheiligen Wirkungen zu bekämpfenden Schwierigkeiten und Hindernisse, mit steter Kraftanstrengung von Deiner Seite gebracht werden kann? Lernen die Schüler nicht nur das Erforderliche, sondern wird auch bleibend und fest ein sicherer Grund gelegt zu ihrer fortschreitenden menschlichen Bildung? Herrscht ein dem Bösen, Niedrigen, Gemeinen widerstehender, alle edlen Keime der Menschennatur entwickelnder, befruchtender Geist in Deiner Schule?

Wie steht es mit Dir selbst? Treibt Dich wahre Liebe zu den Kindern, Ehrfurcht vor Gott und göttlichen Dingen, allseitig humaner Sinn in Deinen Bestrebungen? Fühlst Du Dich allem Guten, Edlen, Geistigen innerlich verwandt und zugewandt? Ist es deines Geistes tägliche Nahrung und Speise? Hungert und durstet Dich nach dem Unvergänglichen, Ewigen? Siehst Du in jedem Deiner Kinder, trotz ihrer Mangelhaftigkeit vielleicht in jeder Beziehung, den ewigen Menschen?

Ist die Fortbildung Dir bleibend und unausgesetzt eine Angelegenheit des Herzens? (Denn aus dem Herzen stammen die nachhaltigen, bleibenden Antriebe.) Kennest Du keine höhere Freude als Zulernen, Vermehrung der Geschicklichkeit, Erweiterung des geistigen Horizontes?

Benutzest Du alle Dir zu Gebot stehenden Mittel: Umgang mit geistweckenden Menschen, Literatur, Lehrervereine?

Du wünschest Dir ein größeres Einkommen (wer wollte dieses tadeln?), wie steht es mit Deiner Theilnahme an allen das Wohl Deiner Gemeinde fördernden Ereignissen, Anstalten? Darf man zum voraus darauf rechnen, Du werdest mit Freuden Dich zu Jedem gesellen, der etwas Gutes fördern will?

Du forderst Erhöhung Deiner Einnahmen, aber man bewilligt sie Dir nicht, entweder weil man nicht will, oder nicht kann: Kannst Du denn nicht durch eigene, erhöhete Thätigkeit Deinen Zweck erreichen? Kannst Du Dir keine Gelegenheit verschaffen zu Privatunterricht, kannst Du nicht Obstbaumzucht, Bienenzucht, Seidenraupenzucht treiben? Ist Dein Garten nicht zu ergiebigerem Ertrage zu cultiviren? Kannst Du Dir nicht durch Deine Federfertigkeit ein Namhaftes verdienen? Haben es Andere gekonnt, warum solltest Du es nicht können? In der That, der Ort müßte ausgesucht sein, wo für einen thätigen, umsichtigen Mann nichts zu finden sein sollte. Auch Anderen, die es zu etwas gebracht haben, sind die Tauben nicht gebraten in das Maul geflogen, sondern es hat ihnen Mühe und Anstrengung gekostet. Summa: Man erwarte die Hülfe nicht von Andern, wo man sich selbst helfen kann. Ein erworbener Thaler ist mehr werth als zwei geschenkte. Hat man das Glück, eine thätige oder gar geschickte Hausfrau zu besitzen, so ist man um so eher geborgen. Der Mann kann sie in löblichen Anstrengungen unterstützen. Hat man viele Kinder: man erziehe sie sorgfältigst, es dauert nicht lange, sie helfen erwerben, und — die Achtung der Welt mehrt sich. Hilf Dir selbst, wo und wie Du kannst. Um so mehr fällt Dir auch mit der Achtung die Unterstützung Anderer zu. Wahrlich, das Heil des ganzen Schullehrerstandes ruht zuoberst und zumeist in ihm selbst. Lauter tüchtige Leute, die Welt wird es schon anerkennen. Hier liegt, wie man zu sagen pflegt, der Hund begraben. Es sei Dir kein niederschlagender, es sei Dir ein aufrichtender Gedanke! Durch Dich soll die allgemeine Sache wachsen. Wenn Andere nicht viel, nicht genug leisten, leiste Du mehr, zeichne Dich aus, es ist ein edler Sporn! Das Publikum freut sich, wenn möglichst viele Schüsse das Schwarze treffen. „Man muß nach möglichst Vielem zielen, weil so wenig getroffen wird." Mir ist kein Beispiel bekannt, daß ein tüchtiger Mann nicht weiter gekommen wäre, als er Anfangs war. Darum, wer trägt die Schuld, wenn es Einer zu gar nichts bringt? Gott hat die Menschen und Dinge so gestellt und geordnet, daß das Gute nothwendig seine Frucht trägt. Darum auf! „Selbst ist der Mann", und: „Hilf Dir selber, so hilft Dir Gott."

XIV.

Das Lehrerbewußtsein.*)

Das auf dem dritten Planeten mit Vernunftanlage zur Welt kommende Wesen ist darum der Anlage und folglich Bestimmung nach ein Mensch, und es wird bei glücklicher Entwickelung ein Mensch. Die Blüthe dessen, was in ihm zum Dasein gelangt, ist die Humanität, und das Bewußtsein, das sich in ihm gestaltet, ist das Menschheitsbewußtsein, das Gattungsbewußtsein. Homo sum, nihil humani a me alienum puto. (Als Mensch fühle ich mich bei Allem, was den Menschen betrifft, betheiligt.) In Bezug auf die Erdverhältnisse wird dieses Gattungsbewußtsein zum Weltbürgerthum. Es hat in jedem ausgebildeten Dasein eine bestimmte Stelle, eine reale Existenz. Das Christenthum fällt als Religion der gesammten Menschheit mit ihm zusammen. Es kennt keine Racen, keine Europäer, Amerikaner, Neuseeländer u. s. w., nur Menschen. Es ist für Alle das Eine und Gleiche, und da, wo es praktisch geworden, Eins mit der Humanität, indem wir unter diesem Worte die Blüthe der menschlichen Entfaltung verstehen. Naturgemäß, d. h. unverzerrt und wahr, kann der Mensch nur von der Erde zum Himmel, nicht umgekehrt erzogen und gebildet werden; ein Gedanke, der von dem Erzieher des Menschen sorgfältig ausgebeutet, nach allen Seiten durchdacht zu werden verdient.

Der Mensch kann nichts Höheres als ein Mensch werden; aber darum ist er nicht ein abstracter Mensch, ein von allen andern Bestimmtheiten und Specialitäten entblößtes Wesen. Vielmehr treffen wir deren in jedem bestimmten Dasein Mancherlei. Es gehört zu unsrer Aufgabe, diese Charaktere namhaft zu machen. Durch sie specialisirt und individualisirt sich das allgemeine Gattungsbewußtsein.

Das nächste nach ihm, in untergeordnetem Kreise liegend, das Zweite nach dem Ersten der Dignität, nicht der zeitlichen Entwicklung nach, ist das Volks- oder Nationalbewußtsein, das Gefühl, einer bestimmten Nation anzugehören, deren Eigenthümlichkeit, deren Naturell ꝛc. an sich zu tragen,

---

*) Rh. Bl., XXVII. Bd., 2. Hft. S. 137—154. (1843.)

zu den Gliedern desselben Stammes oder Volkes sich besonders hingezogen zu fühlen, und das Bewußtsein darüber. Erst das Gefühl, die reale Wirklichkeit oder der substanzielle Besitz, dann die klare Erkenntniß davon und darüber.

Beide Arten oder Seiten des Gefühls und Bewußtseins schließen einander nicht aus, sondern ein. Zu dem allgemeinsten, dem Menschheitsbewußtsein muß sich das Nationalbewußtsein hinzufinden, es zu einer concreten Gestalt machen. In dem auf den britischen Inseln Gebornen und Erzogenen suchen wir nicht bloß den Menschen, sondern den Engländer, und wir erwarten, wenn uns ein Bewohner der nordamerikanischen Staaten vorgestellt wird, einen freien Bürger kennen zu lernen. Das Christenthum verschmäht es keineswegs, in die nationalen Eigenthümlichkeiten einzugehen; es nimmt die Farbe des Landes an, in der es cultivirt wird. Zu dem Allgemeinen und Gleichen in Allen, die es besitzen, kommt das Besondere hinzu, und so gestaltet es sich in eben so vielen Verschiedenheiten, als Nationen und Sprachen auf dem Globus existiren. Der Spanier hat das Christenthum in einer andern Weise als der Isländer; aber trotz dieser untergeordneten Verschiedenheit fühlen sie sich als Bekenner derselben Religion, und die Verschiedenheiten des deutschen Protestanten und des Bekenners der englichen Kirche hindern es nicht, daß sie sich in dem Bisthum Jerusalem als die Glieder *einer* evangelischen Kirche anerkennen.

Die Nationalität ist nicht die Gränze des bestimmten Daseins und Bewußtseins. Es erhält erst die bestimmteste Ausprägung durch das Individuelle in dem einzelnen vernünftigen Wesen. Jeder fühlt sich als begränzte Persönlichkeit, als Ich; aber nicht als ein leeres Ich, gleichsam eine Null oder Zero, sondern ein mit bestimmtem, concretem Gehalt und Streben erfülltes Ich. Das Menschheits- und Nationalbewußtsein nimmt in jedem Individuum eine bestimmte Gestalt und Farbe an. Jeder ist Christ, aber nicht in abstracto, sondern in der nationalen Bestimmtheit, als Glied seiner Nationalkirche, und nicht nur dieses, sondern als einzelner, von allen Andern verschiedener, individueller Mensch. Jeder ausgeprägte, ächt lebendige Mensch ist Mensch oder Christ und Glied seiner Nation oder Bürger auf *seine* Weise. Dadurch entsteht wie eine unendliche Mannigfaltigkeit die unendliche Schönheit des Menschenlebens. Aus dem grauen, unterschiedslosen Einerlei erblühen die Farben in ihren tausend und aber tausend Schattirungen, jeder preist den Schöpfer auf seine eigene Art. Es ist ein reizend Schauspiel, die verschiedenen Schönheiten der Berg- und Thalgegenden verschiedener Erdstriche, Zonen, Länder, Provinzen, Landschaften kennen zu lernen; alle Gebirge sind Höhen, alle Thäler Tiefen; aber immer wie anders und anders! Ein

gleich reizendes und noch lehrreicheres Schauspiel gewährt die Mannigfaltigkeit der Menschen. Es erfreut uns, in dem Bewohner der britischen Inseln den ächten Engländer, in dem Bewohner der Ufer der Garonne den Gascogner zu entdecken und leibhaftig vor uns zu sehen; in jenem wie in diesem die Bestimmtheit, die ihn zu einem Individuum macht, verschieden von Allen, die jetzt sind, jemals waren und jemals sein werden, ein ächtes Original, das nur einmal existirt, zu entdecken.

Zu dieser individuellen Bestimmtheit gehört der Beruf des Mannes; er gibt ihm das bestimmte Gepräge. Die Wahl des Berufs soll hervorgehen aus der hervorstechenden Anlage gerade zu diesem Geschäft und zu keinem andern, damit der Einzelne in dem Berufe, den er sich wählt, mehr leiste, als in irgend einem andern, damit seine Eigenthümlichkeit die rechte Entwicklung und Gestalt erhalte. Glücklich der, welchen sein Geschick zu dem führt, was ihm die Natur bestimmte. Glücklich er selbst, glücklich die Menschheit durch ihn.

Der Beruf gibt dem Menschen ein bestimmtes Gepräge; die Naturanlage treibt zu ihm hin, erschafft ihn, und er selbst wirkt bestimmend auf die Naturanlage zurück. Durch ihre innere Einheit, Correspondenz und Harmonie entwickelt sich das bestimmte, edle Gepräge des Mannes. Wir freuen uns, in dem, der sich den Beruf des Arztes gewählt hat, das Wesen eines ächten Arztes zu entdecken. Der Arzt hat eine eigenthümliche Menschen- und Weltanschauung. Wir freuen uns über die Eigenthümlichkeit des Seemannes, des Kriegers, des Dichters.*) Und wir freuen uns hoffentlich auch über die Eigenthümlichkeit des Lehrers. Amt und Beruf geben ihm ein bestimmtes Gepräge, entwickeln in ihm eine besondere Menschen- nnd Weltanschauung, machen ihn zu einem Wesen seiner Art. Freudig erkennen wir in dem edlen Fürsten das Bewußtsein des Fürsten, in dem des Landmannes das des Landmannes, in dem Lehrer das Lehrerbewußtsein. Er ist Mensch und Christ, Deutscher und Preuße oder Hesse, und Lehrer. Als solcher trägt er ein bestimmtes Gepräge an sich.

---

*) „Jeder Stand giebt dem, der darin lebt und webt, eine eigenthümliche, gleich kenntliche Signatur. Der Jurist wurzelt und ruhet in seinem positiven Recht. Der Philosoph im Scharfsinn der Alles vor ihr Forum ziehenden speculativen Vernunft. Der Physiker in der Erforschung der Kräfte und Gesetze der Natur. Dem Soldaten ist das gegebene Commandowort Form und Norm. Jeder dieser Stände hat eine abgeschlossene, anzubauende Sphäre, und ihre Begränzung ist es, die ihr Consistenz, Festigkeit und Ruhe, und in dem festen Mittelpunkte die Peripherie gibt."

Worte Friedrich Wilhelm's IV.
„Charakterzüge ꝛc. von Eylert, S. 116.

Woran bei diesen Worten dieser oder jener Leser denken wird, ich weiß es, und ich kann mich selbst dieses Gedankens nicht ganz erwehren. Der Pedant steht vor uns, der steife Patron, der Schulmeister. Mehr als ein Solcher ist uns im Leben begegnet; mehr als ein Solcher wandelt noch unter dem blauen Himmel, auf der farbigen Erde. An seinem Leibe liebt er das Farblose, das Schwarze; seine Manieren spiegeln das Eckige, Schroffe, Manierirte, Geschraubte, Karrikirte. Eher gleicht er einem Popanz, denn einem Menschen. Aber dieses soll uns nicht hindern, das Aechte, Wahre in ihm als Lehrer anzuerkennen; nicht hindern, eine bestimmte Gestaltung des Lehrerlebens und Lehrerbewußtseins von ihm zu fordern, ihm das Recht darauf zu vindiciren, ihm den bestimmten Habitus vorzuzeichnen.

Aber noch ist es nicht an der Zeit, über das Popanzartige hinwegzusehen. Nicht darum, um uns an demselben zu weiden, sondern um es zu vernichten, und dadurch denen, welche darin eine scheinbare Berechtigung zu ihrem Verhalten gegen Lehrer finden, den Boden, auf dem sie stehen, unter den Füßen wegzureißen. Denn, daß es noch genug Solcher gibt, die dem Lehrer manche der Ansprüche, zu welchen sie jeden andern Stand zulassen, vorenthalten, wer kann es leugnen? Zu denen spreche man von Lehrerbewußtsein! Sie lächeln, spotten und negiren. Von ihnen geht die wegwerfende Behandlung der Lehrer aus. Was für eine gemeine, sie selbst entehrende Ansicht mögen diese von der Volkscultur, von dem Volke selbst haben! Sie legen sie durch ihr Verhalten gegen die, denen die Volksbildung in ihrem Fundamente anvertraut ist, an den Tag. Aber eben, um sie auf den Sand zu setzen, müssen wir an der Ausmerzung aller alten Schäden an dem Leib des Lehrerthums unausgesetzt arbeiten, darum auf diese scharf den Blick richten, sie herauskehren und sie ausschneiden. Mögen diese Feinde der Lehrer und des Volks das Wort Lehrerbewußtsein identificiren mit Hochmuth und Dünkel, sie sollen uns nicht hindern, den Lehrern zu geben, was ihnen gebührt, damit ihnen das billig sei, was den Andern recht ist; sie sollen und dürfen uns nicht davon abhalten, das rechte feste Lehrerbewußtsein in uns zu entwickeln und zu befestigen. Denn dadurch sichern wir unsre Würde, machen es, wenn auch nicht unmöglich, uns schnöde und wegwerfend zu behandeln, doch immer beschwerlicher und seltener, und gewinnen so in der öffentlichen Meinung die Stellung, die uns gebührt. Ein Hund, wer sich wegwirft, ein Wurm, wer sich treten läßt. Der Mann hält auf seine Ehre, seine Würde. Darum laßt uns vernehmen, worin das Lehrerbewußsein besteht!

1. **Das Lehrerbewußtsein besteht in der hohen Meinung*), die der Lehrer von dem Werth und der Bedeutung seines Berufes hegt.**

Denke gering und niedrig von dir und deinem Thun, was wirst du vollbringen? wirst du deine ganze Kraft daran setzen? wirst du treu sein im Kleinen und im Großen? wirst du mit all' deinem Sinnen, Denken und Fühlen dabei sein, in deinem Amte aufgehen, mit ihm Eins werden, wird es dich ungetheilt, ganz und für immer haben? wird das Lehrerleben in dir sich verkörpern, das Streben des Lehrers sich in dir verleiblichen, sein Geist in dir Fleisch werden?

„Wie du im Busen sie trägst,
Prägst du in Thaten sie aus!"

Darum denke groß von deinem Volke, groß von dem hohen Gute der Civilisation und Cultur, groß von Erziehung und Bildung! Denn dann denkst du in Uebereinstimmung mit dem Wesen der Sache. Es gibt nichts Höheres als der Geist des Menschen, als ein würdiges Menschenleben; die Entwicklung des Geistes ist die Blüthe des Menschenlebens. Wohlstand und Reichthum eines Volkes sind Güter desselben, würdig der Fürsorge der Regierung und des Strebens der Einzelnen; aber es sind Mittel, unentbehrliche Mittel, kein Mensch weiß das inniger und tiefer als der Schullehrer, Niemand soll sie uns herabsetzen oder schelten, am allerwenigsten die, die sie in reichlicherem Maße besitzen; aber es sind Mittel, es gibt edlere und höhere Güter. Der Schullehrer fördert sie zu Tage; nicht der Acker ist das Feld seiner Thätigkeit, der Mensch selbst ist das Object seiner Sorgen und Mühen. Er fährt in den Schacht der Seelen, lockert den Boden des Gemüths und befruchtet den Willen mit edlem Samen und gedeihlicher Witterung. Was würde aus dem Volke, der Gesellschaft, dem Staate werden ohne seine stille, geräuschlose, mühsame Thätigkeit! Er ist nicht Alles und macht nicht Alles, aber er legt den Grund zu Allem, und ohne ihn würde sofort die Barbarei über uns hereinbrechen. Wenn Etwas auf Erden Gotteswerk genannt zu werden verdient, so sind es die Schulen, die Pflanzstätten der Humanität in ihrem ersten, tiefsten, unentbehrlichsten Fundament. Niemand soll dieses Bewußtsein uns rauben, es gehört zur

*) Hohe Meinung! — Also „Aufgeblasenheit und Dünkel."
Diesen Schluß wollen wir die machen lassen, welche von den irdischen Dingen und Menschen — nichts verstehen, nur Angelerntes im Kopfe haben. Gegen den Schulmeisterdünkel gibt es nur zwei Radicalmittel: 1. gründliche Bildung! 2. ächtes Lehrerbewußtsein. Von dem letzteren reden wir hier. Herr Cantor **Breter** hat dies neulich in der Preußischen Volksschulzeitung 1842, Nr. 45 und 46, schön anseinander gesetzt.

Substanz des Lehrerbewußtseins, gibt uns im Leben den rechten Halt, sichert uns eine würdige Haltung und den Ernst der Gesinnung. Wer die Bedeutung seines Berufes nicht erkennt, nicht groß von ihm denkt, wird als Lehrer wenig leisten und wirken, d. h. seine Bestimmung als Lehrer und Mensch nicht erreichen, folglich ein verlorenes Dasein haben. Den Beruf erfüllen, der den Grundtrieben meines Lebens entspricht, heißt die Absicht erreichen, um deren willen der Schöpfer mich in's Dasein rief.

2. Das Lehrerbewußtsein besteht in der rechten Gesinnung, den Schülern und den Eltern gegenüber.

Die Schüler und Schülerinnen sind unsere Zöglinge, sind Pflänzchen, deren treue Wartung und Pflege wir übernommen, freiwillig und gern übernommen haben. Sie ruhen an unserm Herzen, leben in demselben; für sie athmen, denken, fühlen wir. Sie sind unsre Söhne, unsre Töchter, wie sie die ihrer Eltern sind. Aber daß sie diese sind, das vergißt der Lehrer nicht. Denn dann nimmt er keinen Anstand, sich an die Eltern in all' ihrer Liebe, ihrer Sorge und Bekümmerniß um die Kinder anzuschließen. Er beherrscht nicht die Kinder, er dienet ihnen; was er ihnen gebietet, wie er sie leitet, es geschieht Alles zu ihrem Heil. Wären sie vernünftig, sie würden zu Allem Ja sagen, was er vornimmt. „Keine Liebe gleicht der Elternliebe.“ Darum horcht der Lehrer auf die Wünsche der Eltern. Nur wo die Liebe ihnen Unvernünftiges eingeben möchte, tritt er, der verständigere, nach Grundsätzen handelnde Mann ihnen entgegen, aber mit all' der Schonung, worauf die Liebe, diese edle Quelle der Verirrung, Ansprüche hat. Der echte Lehrer ist der beste, treueste Freund der Eltern. Sie sehen ihn nicht, hören ihn nicht; aber sie vernehmen sein Wirken, seine Gesinnung, sein Thun. Nichtachtung, Verkennung, selbst Unrecht muß er von ihnen ertragen können. Sie wissen es nicht besser, sie kennen ihn nicht, sie stehen nicht hoch genug, um edler zu denken und zu empfinden — so denkt der Lehrer und ermüdet nicht. Die Welt braucht nicht Alles zu sehen, ich bleibe mir und meinem Bewußtsein getreu. Denn es bleibt auch mir getreu und verläßt mich nimmer. Als Lehrer bin ich der treueste, innigste Freund der Eltern, mein Bewußtsein kennt keine Trennung von ihrem reinsten, besten Streben, ich bin eins mit ihm. Mich als Lehrer fühlen, heißt mich als der Freund des elterlichen Hauses fühlen.

3. Das Lehrerbewußtsein besteht in der Achtung, die ich den Vorgesetzten widme und in der Achtung, die ich von ihnen erwarte.

Der civilisirte Staat erkennt die Schule als ein hoch wichtiges Institut, er widmet ihm seine Aufmerksamkeit, verwendet darauf große

Summen. In seinem Namen und Auftrage richten und lenken seine Beamten die Schule und die Lehrer. Ich müßte von dem Zweck meines Berufes niedrig und klein denken, wollte ich von ihrem Amte unwürdige Begriffe hegen. Ich zolle ihnen Achtung, und wenn ich sie mit dem Geiste ihres Berufes erfüllt sehe, Ehrerbietung und Verehrung.

Ich erwarte aber auch von ihnen Achtung und Anerkennung meines Wirkens, schonende Berücksichtigung in Betreff menschlicher Unvollkommenheit, männlichen Beistand und redliche Unterstützung in der Bemühung, all' die Schwierigkeiten, die sich mir entgegenthürmen, nach Möglichkeit zu beseitigen oder zu besiegen. Wie der Lehrer ein schlechter Lehrer ist, der das Streben redlicher Vorgesetzten nicht anerkennt, so ist der auch ein schlechter Lehrer, welcher die Nicht-Achtung, die ihm unverdienter Weise wird, nicht mit Schmerz empfindet. Was bleibt einem noch im Leben, wenn man die Achtung der Mitbürger entbehrt! Sich als Lehrer fühlen und wissen, heißt sich als geachtetes Glied der Gesellschaft wissen und fühlen. Mit vollem Recht halten alle tüchtigen Lehrer darauf; mit Recht empfinden sie es schmerzlich, wenn sie den Gensdarmen, Nachtswächtern und Schiffern nebengeordnet werden; sie sind weit entfernt, sich nicht als Vaterlandsgenossen auch dieser Männer zu fühlen; aber es ist ein Unterschied zwischen ihrer und der Lehrer Thätigkeit. Es wäre nicht gut, wenn dieses jemals verkannt würde; es wäre verderblich, wenn man dem Lehrer nicht ein feineres Gefühl zutrauen wollte *); es wäre noch schlimmer, wenn der Lehrer jemals vergessen sollte, daß die wahre Achtung die Folge ist einer tüchtigen Amtsführung.

4. Das Lehrerbewußtsein besteht in der Meinung, die ich von den Berufsgenossen hege und zeigt sich in der Stellung, die ich zu ihnen einnehme.

Sind sie wirklich meine Berufsgenossen, fühle ich mich zu ihnen hingezogen, zu ihnen gehörig, gehören sie zu meinem innern Leben, machen sie einen Theil meines Daseins, meines Glückes aus, könnte ich ohne sie nicht existiren?

Es ist schrecklich, was für Menschen es gibt, auch was für Lehrer. Man muß es so lange sagen, als es solcher gibt. Es sei Gott geklagt. Drei Jahre haben die ersten, die ich meine — um mit mir selbst anzufangen — zu meinen Füßen gesessen, Tausende von Stunden habe ich mit ihnen zugebracht. Sie werden entlassen und — nach drei, vier,

*) Man verstehe wohl: das oben Angedeutete ist der haltbare Grund der geforderten Unterscheidung der Lehrer von Handwerkern. Sonst ist der Unterschied nichtig. Denn Mensch sein heißt gleich sein. Je mehr die wahre Cultur steigt, desto weniger ist der Mann von seinem Stande, sondern die Stellung vom Manne abhängig.

fünf und mehr Jahren kehren sie zum zweiten Examen in die Anstalt wieder ein. Ist es denkbar, ist es glaublich, daß welche unter ihnen sind, die in dieser langen Zeit:

1. Kein neues Schulbuch kennen gelernt, noch weniger durchstudirt und durchprobirt;

2. keine pädagogische Zeitschrift gelesen;

3. sich an keinen Lehrerverein angeschlossen haben —?

Ja Solcher gibt es, Solcher gibt es auch unter meinen ehemaligen Schülern, selbst in Städten, wo jeder unentgeltlich Schulbücher geliehen bekommen kann, wo drei pädagogische Zeitschriften redigirt werden, wo drei große Lehrervereine existiren, an deren einem man für einen Beitrag von 7½ Sgr. monatlich Theil nehmen kann, wofür man noch ein gutes Abendbrot bekommt. Und doch! Ist es nun ein Wunder, daß solche Menschen nicht vom Flecke kommen, daß sie Zeitlebens sitzen bleiben? Wer nicht mit der Welt geht, den nimmt auch die Welt nicht mit.

Wie seid Ihr gegen einander gesinnt? Ist es wahr, was mir jener Schulinspector sagte, daß die Lehrer seines Inspectionsbezirkes in der Regel einander hassen, daß sie darum nicht gern bei einander sind, daß sie eines leitenden Vorstehers, mit Autorität und Macht angethan bedürfen?

Ich weiß, was sich, nicht zur Entschuldigung, aber zur Erklärung dieser auch anderwärts vorkommenden Erscheinung sagen läßt: die Interessen der benachbarten Lehrer kreuzen sich, das Schulgeld führt die Conflicte herbei, und es fehlt ihnen das andern Ständen gemeinsame Vereinigungsband, welches durch die Wahrung gemeinsamer Interessen entsteht. Die Interessen und Bedürfnisse einigen die Menschen, bilden die Corporationen. Gebt den Lehrern als solchen Rechte, und ihr werdet sehen, sie halten zusammen. Es ist wahr. Aber wo das nun fehlt, sollte das Lehrerbewußtsein nicht diese Lücken auszufüllen, über die etwa entstehende Kluft hinüberzuhelfen vermögen? Gewiß, und so liegt es in sprechenden Thatsachen vor unsern Augen. Was kettet die Lehrer in Westphalen, im Bergischen, am Rhein, in Schlesien, in Holstein und anderwärts an einander? Es ist das Lehrergefühl, das Bedürfniß, mit Berufsgenossen zusammen zu sein und zu reden von der gemeinsamen Freude der gemeinsamen Noth. Es gehört zum Lehrerbewußtsein; wo nicht, da ist es noch wenig ausgebildet. Und es fehlt dann die Quelle, welche dem Lehrer nie den Labetrunk versagt. Ich bedaure dich, armer Mann, der du das Bedürfniß, deines Gleichen dich zuzugesellen, nicht empfindest, und dich, meinen ehemaligen Schüler, verachte ich, ich schäme mich deiner. Du warst mein Schüler nie. Du bist auch kein Lehrer, wenn du dich auch so

nennest. Denn das Anschließen an Lehrer gehört zum Bewußtsein des Lehrers, zum Wesen desselben.

So bedenke denn heute, wo du dieses liesest und ihm beistimmen mußt, was du thun mußt, um den Mahnungen, die darin liegen, nachzukommen! Wenn der Geist nicht verhungern soll, so muß man ihn nähren; soll das Gemüth nicht verkümmern, so muß man es pflegen; soll das Lehrergefühl nicht verschmachten, so muß man es begießen; unter wahren Lehrern entwickelt sich das Bewußtsein des Lehrers.

5. Das Lehrerbewußtsein besteht in dem Bewußtsein der Theilnahme an der Fortentwicklung des Wissens und in der wachsenden Fertigkeit des Könnens.

Wenn der junge Lehrer in's Amt tritt, definitiv oder provisorisch, gleich viel — es pflegt in sehr frühem Alter, in welchem der Mensch den Charakter großer Jugendlichkeit noch nicht abgelegt hat, zu geschehen, so hat er sich höchstens die rechten Anfänge und Elemente gründlichen Wissens angeeignet, und in der Fertigkeit des Unterrichtens und Bildens ist er auch nur ein Anfänger. Wie viel würde ihm noch zu lernen übrig bleiben, selbst wenn die Welt keine Fortschritte machte, wenn nur der an's Licht des Tages heraufgeförderte Schatz bewahrt bliebe! Aber nun bedenke man die vereinigte Thätigkeit der Tausend und aber Tausend Denker in allen Reichen der Welt und die Resultate ihres Denkens; Kein Mensch kann sie bewältigen; aber Theil nehmen muß Jeder, der nicht schmählich zurückbleiben will, an der Fortentwicklung des allgemeinen Wissens und des besonderen Fachwissens. Wer mit Leib und Seele Lehrer geworden und das Glück gehabt hat, durch eine drei- oder mehrjährige glückliche Vorbereitung auf den Standpunkt, auf welchem jetzt die pädagogische Einsicht und Kunst steht, hinaufgehoben zu werden, kann nur den glühenden Wunsch hegen, von der Fortbewegung der Pädagogik als Theorie und Praxis nicht ausgeschlossen zu werden, sondern daran, wenn auch nicht forschend, doch in lebendiger, thätiger Aneignung Theil zu nehmen. Er würde nicht leben können ohne diesen Wunsch, und ohne Befriedigung desselben würde sein lebendiges Lehrerbewußtsein verkümmern oder ganz verschwinden. So finde ich es auch bei allen Zöglingen des Berlinischen Seminars, an denen die Arbeit uns gelungen ist. Sie denken mit Schrecken an die Möglichkeit, durch die isolirte Lage in einem Erdwinkel von fortbildendem Umgange und lebendiger Erregung durch Literatur und Menschen abgeschnitten zu werden, und sie ziehen darum oft die ökonomisch engste Lage in der Hauptstadt, wo es an Erregungen mancherlei Art nicht fehlt, einer äußerlich viel mehr bietenden Situation als Hauslehrer auf dem Lande vor. „Ich möchte gerne hier bleiben" — sprechen sie in ehrenvollem Weiterstreben und im Gefühl

der erwachten Bedürfnisse ihres Geistes und Herzens — „um mich noch weiter bilden zu können.“ Ohne dieses Gefühl und Streben würde der Lehrer in ihnen erstorben sein.

6. Das Lehrerbewußtsein besteht in dem Bewußtsein der Theilnahme an den Ereignissen der Zeit und den in ihr thätigen Kräften.

Es gab Zeiten, in welchem man sich viele Jahre oder für's Leben abschließen konnte, ohne Gefahr zu laufen, von dem Rad der Zeit dahinten gelassen zu werden. Die Zeit bewegte sich nicht, das Rad stand still, oder ging so langsam, daß man die Bewegung für Stillstand erklären konnte. Aber wie ist dies anders geworden? Es braucht keiner mit Epimenides hundert Jahre zu schlafen, lasset einen nur zehn Jahre ausruhen, er wird nur wenig noch von der Zeit verstehen. Auch wenn die Pädagogik im engern Sinne des Wortes in einem Jahrzehent keine bedeutenden Fortschritte machen sollte, wie Vieles ändert sich in dieser Zeit in den Ansichten, Bestrebungen der Menschen, selbst in den Institutionen des Staats und des Lebens! Lasset einen, der vom Frühling 1830 bis zum Frühling 1842 von der Welt keine Notiz genommen, nun plötzlich mit seinem Standpunkte im Jahre 1830 in das Leben ein- und unter den Menschen, die inzwischen zwölf Jahre geistig fortgelebt haben, auftreten — wird er Zeit und Umstände noch kennen und richtig beurtheilen? Ja, wird er die für die Gegenwart und Zukunft zu bildende Jugend, die darum mit dem lebendigen und anregenden Geist der Gegenwart anzuwehende Jugend, ohne selbst von diesem Geist ergriffen zu sein, zeitgemäß zu fördern vermögen? Gewiß nicht. Und zwar um so weniger, weil die Schule die Gestalt und Farbe des besseren Geistes der Zeit annimmt und annehmen soll. Man hört es nicht selten beklagen, daß wir die Jugend nicht mehr so erziehen, wie sie früher erzogen wurde; aber in der Regel liegt darin nicht nur Verkennung auch des Besseren der Gegenwart, sondern auch offenbarer Unverstand, indem wir unsere Kinder gar nicht mehr so erziehen können, wie wir erzogen worden sind, selbst wenn wir es wollten. Die veränderten Weltverhältnisse wirken auf die Gestaltung des Lebens, des Hauses und selbst der Schule zu mächtig ein, als daß ein lebendiger Mensch sich dagegen verschließen könnte oder dürfte. Mit dem Leben soll sich die Erziehungsweise ändern; wir sind unfähig, es zu hindern; folglich ist es Unverstand, es zu wollen. Also hat der Lehrer sich mit seinem Bewußtsein an die Gegenwart anzuschließen, sich von den in ihr erwachten lebendigen Kräften durchwehen und erregen zu lassen. Der Anblick jedes Mannes, der hinter seiner Zeit zurückgeblieben, ist ein kläglicher; die Erscheinung gar eines Lehrers der Jugend, der in ver-

gangenen Zeiten lebt, erweckt das Mitleid aller in ihrer Zeit lebenden und mit ihren Zeitgenossen denkenden Menschen.

7. Das Lehrerbewußtsein des Lehrers, nämlich des deutschen, besteht auch darin, daß er sich als deutscher Lehrer, als Glied seiner Nation*), als Erzieher deutscher Jugend fühlt und weiß.

Die Leser erwarten es nicht von mir, daß ich mich bemühen werde, ihnen die Verachtung oder den Haß des Auslandes aufreden zu wollen. Der deutsche Sinn, die Liebe zum eignen Land, der deutsche Patriotismus hat mit diesen den Menschen entehrenden Gesinnungen nichts zu schaffen. Aber die Liebe zum Vaterlande, die innige Verbundenheit mit dem deutschen Lande und seinen Geschicken, kurz die deutsche Gesinnung erwarten wir vom Lehrer der deutschen Jugend. Wir gönnen jedem Gliede einer andern Nation die Hinneigung zu seinem Lande und dessen Bewohnern; denn wir fühlen es, welchen Schatz wir an dem, was von deutscher Gesinnung in uns sein mag, besitzen. Und wir sollen die deutsche Jugend mit deutschen Gesinnungen durchdringen. Wie könnten wir es, wären wir selbst nicht dem Wesen nach deutscher Art und Natur! Mag der einzelne sich auch als Genosse der engeren Heimat, der Schwabe als Schwabe, der Preuße als Preuße fühlen, etwas so Natürliches verdient nicht, getadelt und geschmäht zu werden: aber das Heimatsgefühl und das Staatsbewußtsein darf das Vaterlandsgefühl und das Vaterlandsbewußtsein nicht zurückhalten. Alle Deutschen gehören einer großen, in ihren Grundanlagen reich begabten, in vielen Stücken großen und herrlichen Nation an, und mancherlei Größen und Herrlichkeiten liegen sicherlich auf der Bahn, welche das Vaterland wandelt. Freuen wir uns derselben, schließen wir uns eng an dasselbe an, und erziehen wir unsre Jugend zu allem Kernhaften und Tüchtigen, wozu deutsche Naturen empfänglich sind! Es wird uns in dem Grade gelingen, als wir Lehrer uns als Deutsche fühlen und wissen.

8. Das Lehrerbewußtsein besteht in der innern Gewißheit — um damit zu schließen — daß man als Lehrer etwas ist und gilt.

Von eitler Ruhmsucht, von Glanz und Ehre und andern Scheingütern, die den Inhaber in das Leere und Wüste hineintreiben, ist nicht die Rede; wohl aber von dem Bewußtsein des Mannes. Wie er mit Freuden Jeden anerkennt in seinem Werth und in seiner Stellung: so

*) In der Einleitung ist davon zwar schon, aber im Allgemeinen, gesprochen worden. Der Lehrer und Erzieher soll die bessere Eigenthümlichkeit seiner Nation ganz besonders, mit bewußter Absicht, in sich pflegen. Darum ist hier davon noch im Besonderen die Rede.

wünscht auch er von seiner Umgebung als der, der er ist, nach seinem Streben und Handeln anerkannt zu werden. Die Achtung derer, die er achtet und schätzt, ist ihm eins der höchsten und edelsten Güter. Ohne sie giebt es keine glückliche, nicht einmal eine gedeihliche Wirksamkeit. Die Theilnahme und Zuneigung Anderer kann das Menschenkind nicht entbehren; auf die Achtung des Lehrers als Lehrer, als Mann der Erziehung und Bildung, als Träger und Förderer der Cultur und Humanität wird der, der sich und die Menschennatur kennt, nimmer verzichten. Er steht auf seinem Posten, erfüllt seinen Beruf: er erwartet die Achtung der Achtungswürdigen als die süße Frucht seines Strebens. Sie ist nicht das nächste Ziel und besondere Augenmerk seiner Thätigkeit; aber sie ist die süße Frucht seiner Treue. Er weiß, daß sie ihm zufallen wird, wenn er nach dem Rechten trachtet; er empfängt sie mit Dankbarkeit und zur Erhöhung seiner Treue im Berufe. Für den gehalten zu werden, der er ist, für ein nützliches Glied der menschlichen Gesellschaft; daß Verkennung ihn nicht treffe; daß sein Andenken bei seinen Freunden, Amtsgenossen und Mitbürgern in Ehren gehalten werde und er den Namen eines rechtschaffenen und braven Mannes seinen Kindern vererbe; daß man ihn zu denen zähle, durch welche in dem größeren oder kleineren Kreise seiner Thätigkeit das Gute gefördert worden: auf diesen Wunsch kann er nimmer Verzicht leisten. Wer sich als Mann fühlt, will auch als Mann Geltung haben; wer sich als Lehrer weiß, will auch als Lehrer gelten. Er hat des Guten Mancherlei genossen, er will auch des Guten Mancherlei wirken, sein Leben soll nicht umsonst gelebt sein. Darum „strebt er zum Ganzen, schließt an ein Ganzes sich an."

Dann wird auch ihm sein bescheiden und gerecht Theil. Wer nach dem Wesen der Dinge trachtet, dem fallen die irdischen Bedingungen dieses Trachtens auch zu. Du möchtest in einer Zeit, wo der Besitz der nöthigsten Habe so großen Werth hat und wo Alle danach streben, doch auch nicht des Nöthigsten entbehren, nicht bloß zur Deckung deiner Blöße und zur Stillung des Hungers deiner Kinder, sondern des Sonntags wenigstens ein Huhn in dem Topfe haben und dem Freunde einen Labetrunk vorsetzen können. Ja wie wolltest du ohne Geldmittel die Bedürfnisse deines Geistes befriedigen, dir die Literatur zugänglich erhalten können? Und steigert es nicht die Achtung der Welt, wie sie ist, wenn man nicht wie ein Bettler dasteht, und vermindert es nicht die Achtung, wenn man gleich dem Proletarier von der Hand zum Munde zehrt? Die Franzosen, die auf den Besitz der Quelle des Genusses noch begieriger sind als unsre Landsleute, indem es bei ihnen so weit gekommen zu sein scheint, daß das Nützliche das Wahre und Schöne,

und der Genuß das höchste Ziel aller Klassen ist, nennen nur die Vermögenden citoyens actifs; in diesem Sinne werden nur wenige Lehrer thätige Bürger werden können. Wir suchen die Thätigkeit auf andern Gebieten; aber wir preisen doch auch den Lehrerstand glücklich, wenn er sich endlich total, d. h. in allen seinen Gliedern, aus dem Zustande herausreißt, wo leben oft nichts anders hieß als: nicht sterben. Die Unabhängigkeit von jedem äußeren Zufall, der Besitz der nöthigen Mittel für mögliche Unglücksfälle, Alter und Krankheit, für Wittwen und Waisen, das erforderliche Quantum an Habe zur Befriedigung auch geistiger Bedürfnisse und zur Erhaltung der Lebensheiterkeit und Frische, mit einem Worte, die materielle Freiheit ist der erste Grad der Freiheit. Und was für ein Unglück hat sich über den Lehrerstand ergossen dadurch, daß sie wegen ihrer beschränkten Lage ihre Frauen in den untersten, also ungebildetesten, rohesten Ständen suchen mußten! Das haben sicherlich die nicht recht überlegt, welche nichts dazu beitragen mochten, wenn sie es auch konnten, die Lehrer anständiger zu besolden. Sie kannten sehr schlecht eins der ersten Gesetze der „Wissenschaft von der Gesellschaft“. Auch dies gehört zum Lehrerbewußtsein: die Gewißheit, sich durch Kraft und Thätigkeit in geistigem Beruf (nicht durch Nebengeschäfte aller Art) die zur selbstständigen Existenz eines zu geistiger Thätigkeit Berufenen erforderlichen äußeren Mittel erwerben zu können. Dieses ist auf dieser Erde, wie sie einmal ist, ein Hauptbestandtheil eines selbstständigen, freien und beglückenden

Lehrerbewußtseins.

Und nun gehe hin, denke weiter darüber nach, was ich in diesem Aufsatze gesagt habe, und suche den Grund des Heils — in dir selbst! Es giebt keinen Ort auf dem Erdball, wo sich nicht etwas Tüchtiges wirken, wo sich nichts erwirken ließe.

XV.

Mittel zur allgemeinen Fortbildung der Lehrer. *)

Es wird viel von der Nothwendigkeit der Fortbildung der Lehrer gesprochen, und dabei gewöhnlich der bekannte Satz angeführt: „Wer nicht fortgeht, geht zurück — Stillstand ist Rückgang.“ Einen wahreren (wenn anders eine Ansicht wahrer sein kann, als wahr (?)) Satz giebt es nicht. Auch nicht leicht einen wichtigeren, weil die ganze Wirksamkeit eines Lehrers, als Erziehers und Bildners der Jugend, durch das Fortschreiten und sein Gegentheil bedingt ist. Mit Recht richten daher einsichtige Lehrer, welche sich die Aufgabe der Förderung der Schulzwecke und folglich der Selbstbildung zur Lebensaufgabe gemacht haben, ihre ganze Aufmerksamkeit auf ihre eigene Fortbildung und auf die Art derselben. Denn eben auf die Art und Weise, wie man diesen Zweck erzielt und erreicht, kommt so viel an. Was hilft es, nach einem Ziele streben, wenn man die dazu führenden Mittel nicht richtig wählt und Seiten- oder Abwege einschlägt, welche den Wanderer entweder ganz oder zum Theil am unrechten Endpunkte ankommen lassen? Ich halte es daher, sowohl für meine Schüler, wie für viele andere wohlgesinnte Lehrer, für eine wichtige Sache, in dieser Beziehung vor Verirrungen und vor dem Wandeln auf falschen Wegen zu warnen und die, nach meinem Bedünken richtigen Stege zu bezeichnen. Ich will dieses jetzt und späterhin nach meiner besten Einsicht thun. Es würde mir lieb sein, wenn auch Andere darüber ihre Ansichten aussprechen wollten.

Erstes Mittel zur Fortbildung der Lehrer.

Das Lesen (die Lektüre).

Seitdem man die kostbare Erfindung der Buchdruckerkunst gemacht hat, ist unter gebildeten Menschen das Bücherlesen eines der Hauptbildungsmittel geworden. Es ist dieß ein herrliches, kostbares, mit heißem Dank gegen die göttliche Vorsehung und die Erfinder dieser nicht genug

*) Rh. Bl., III. Band, 1. Hft, S. 69—88 (1831).

zu schätzenden Kunst zu gebrauchendes Mittel. Was können nicht Bücher dem einzelnen Menschen bringen? — Anregung, Belehrung, Erhebung, Beruhigung, Trost, Stärkung, Begeisterung, Leben, Bildung. Da stehen sie um mich her, reihenweise neben und über einander geordnet — sie, die ewig treuen Freunde meiner Einsamkeit und stillen Muße! In welcher Stimmung oder in welcher Situation des Lebens ich mein Arbeitszimmer betreten mag, ich bin nicht allein und nicht rathlos. Weiß ich nur recht zu wählen — die Mittel sind mir gegeben, mich in allen Lagen aufzurichten, wenn ich es bedarf, um meinem erschöpften Geiste Nahrung in Fülle anzubieten. Aus allen Zeitaltern sprechen bewährte Freunde zu mir, wenn ich Ohr und Herz ihnen öffne. Was die größten Männer aller Zeiten gedacht und gethan und gewollt haben, ich kann es erfahren und auf mein Denken, Wollen und Thun anwenden. Ein ausgewählter Büchervorrath ist ein wahrer Geistesschatz für den, der ihn sich eigen zu machen versteht. Darauf aber kommt Alles an. Je edler die Natur eines Dinges an sich ist, desto unedler ist sein Mißbrauch; je vortrefflicher der richtige Gebrauch desselben werden kann, desto schädlicher auch die verkehrte Anwendung desselben. Die Biene saugt aus derjenigen Blume Honig, aus welcher der Scorpion und die Spinne Gift saugen.

Es kommt sowohl darauf an, daß man gute Bücher wähle, als auch darauf, daß man sie recht gebrauche. Schießwerkzeuge sind nützlich, wer sie zu guten Zwecken anwendet; in den Händen der Kinder und Wahnsinnigen sind sie die verderblichsten Waffen.

Welche Schriften soll der Lehrer zu seiner Weiterbildung lesen?

1. Zuerst, immer und überall diejenigen, welche ihn als Lehrer weiter bilden, also die Werke seines Faches, Unterrichts-, Lehr- und Erziehungsschriften.

Ganz richtig beurtheilt man die Richtung eines Lehrers aus den Gesprächen, die er liebt, und nach den Büchern, die er liebt und besitzt. In manches Lehrers Büchersammlung (und Keiner kann heut zu Tage mehr der Bücher entbehren!) findet man in Betreff der Hauptsachen große Armuth, und daneben oft Wohlhabenheit oder Reichthum an Nebenachen oder ganz unnützen Dingen. Wenn du dir, mein junger Freund, noch die Hauptschriften deiner Lehrfächer — du kennst sie ja! — nicht angeschafft hast, du besitzest aber die Zwei-Groschen-Ausgaben von Sir Walter Scott oder auch meinetwegen von den deutschen Klassikern — was soll man dazu sagen — was wird der ernste, dir wohlwollende Mann dazu denken? Er denkt und er sagt es dir, wenn er dich dafür empfänglich weiß, daß du dir Putz- und Flitterstaat anschafftest anstatt der Hemden und dauerhafter Kleidungsstücke; du fütterst deinen Magen

mit Marzipan und überzuckertem Gifte, anstatt der einfachen, gesunden Hausmannskost. Du weißt aber, daß jene Dinge deinen Magen verderben, diese dagegen dich stark und gesund erhalten. So lange du nicht mit den nothwendigsten Handwerksgeräthschaften versehen bist, mußt du an die Anschaffung ganz entbehrlicher Dinge gar nicht denken. Was Hobelbänke, Sägen, Hämmer und Meißel dem Schreinermeister sind, sind dem Lehrmeister die Hauptschriften seiner Lehrfächer. Deßhalb sucht man mit Recht bei dem Manne, welcher in der Lese-, Schreib-, Rechen- und Singekunst gründlich unterweisen will, auch gründliche Schriften über diese Künste.

2. Zweitens und besonders soll der Lehrer um seiner Weiterbildung willen die heilige Schrift lesen.

Ehemals kam kein Erwachsener zur Kirche ohne Bibel; jetzt sieht man sie daselbst fast nur in den Händen des gemeinen Mannes, und an vielen Orten unsers Vaterlandes ist sie auch aus den Händen des Standes, der sonst am Herkommen doch so fest hält, verschwunden. Ehemals las man in der Volksschule hauptsächlich in der Bibel; jetzt ist sie in mancher christlichen Schule gar nicht mehr zu finden. Ehemals fanden die Menschen aller Städte Belehrung und Trost in dem Worte Gottes; jetzt gehört sie für Viele, die sich weise dünken, zu den veralteten Schriften.

Solches aber soll man von einem Lehrer nicht mit Wahrheit sagen können. Es ist Thatsache, daß die heil. Schrift dem einfachen, schlichten, wie dem durchgebildeten Manne Gottes Wort ist, nützlich und unentbehrlich zur Ermahnung und zur Besserung; aber es ist auch Thatsache, daß auf der Mittelstufe zwischen blindem Glauben und reifer Bildung, nämlich auf der Stufe der Halb- und Vorbildung, gewöhnlich die heil. Schrift nicht mehr geliebt wird. Zu welcher Klasse willst du nun gehören?

Nicht wahr, du hältst es doch für nothwendig, mit der griechischen und römischen Geschichte bekannt zu werden; und du wolltest es versäumen, mit der Geschichte des Volkes, aus dem sich das Christenthum entwickelt hat, vertraute Bekanntschaft anzuknüpfen? Nicht wahr, du rechnest es dir zur Unehre an, wenn du von Lykurg, Solon, Numa, Zoroaster nichts weißt? wie, und du wolltest es über dich gewinnen, von Moses, Isaias und Paulus nicht mehr zu wissen, als von jenen? — Will man sich gründlich und genau um ein Wissen bekümmern, so geht man nicht zu abgeleiteten, oft sehr trüben Wassern, sondern zu den Quellen hin; wer daher das Christenthum kennen lernen will, kann das Studium der Bibel nicht entbehren. Schon aus diesen, mit den höchsten verglichen — unwichtigen, Gründen sollte man es für eine große Seltenheit halten, einen Lehrer zu finden, welcher sich nicht ein Geschäft daraus machte und es unbedingt für eine ernste und heilige Pflicht erachtete, die Bibel zu seiner Belehrung, Erbauung und Weiterbildung zu lesen, um den Willen Gottes

immer genauer kennen zu lernen und vollständiger auszuüben. Aber die Zeit ist der Verbreitung des Bibelglaubens und Bibelwissens nicht überall günstig gewesen. Daher sind wir auch sehr weit davon entfernt, irgend Jemand, der nicht zu besserer Einsicht geführt worden ist, darüber Vorwürfe zu machen; aber wir beklagen diese Erscheinung doch als ein sehr trauriges Resultat der extremreichen Zeit der verflossenen Jahrzehente. Glücklicher Weise hat man die Bedeutung des Werths der heil. Schrift wieder mehr und mehr erkannt. Die Bibelgesellschaften haben sich um die Verbreitung derselben sehr große Verdienste erworben, und sie findet sich auch schon mehr und mehr wieder in den Händen der Lehrer. In den Lehrerbildungsanstalten werden die angehenden Lehrer auf das Genaueste mit dem Inhalte der Schriften des alten und neuen Testaments bekannt gemacht, und selbst die Lehrer der höheren Schulen haben ein theologisches Examen zu bestehen. Wie das Erkenntnißvermögen überhaupt eigentlich das Grundvermögen des menschlichen Geistes ist, so muß auch ein gründliches Wissen des Inhalts der heil. Schrift als die Wurzel eines fruchtbaren Lesens derselben angesehen werden. Denn wie sollen wir etwas wissen, von dem wir nichts gehört haben? Gewiß ist das Wissen in religiösen Angelegenheiten nicht das Höchste und Letzte; aber es ist doch ganz unerläßlich. Und eben in der Unwissenheit liegt der Grund des weit verbreiteten Mangels am Interesse für das Lesen der heil. Schrift. Diese aber gereicht einem christlichen Lehrer, der sonntäglich der Predigt beiwohnt, und, als eins der wichtigsten Stücke seines Berufs, seine Schulkinder in den Wahrheiten der Religion zu unterrichten hat, zur höchsten Unehre. Mit vollem Rechte wird daher auch von einem zu examinirenden Schulamtskandidaten eine ganz spezielle Kenntniß der Bibel verlangt, und von jedem Lehrer wird mit gleichem Rechte erwartet, daß dieselbe für sein ganzes Leben ihm das eigentliche Buch der Lebensweisheit sei.

Es gab eine Zeit, wo die heilige Schrift in den christlichen Familien Haus- und Familienbuch war. Aus ihr wurde der Morgen- und Abendsegen gelesen; der Hausvater las vor, die Hausmutter las mit und die Kinder nahmen Antheil, so wie sie heranwuchsen. Aber auch das Gesinde, die Knechte und Mägde fehlten nicht. Das war wahrlich eine schöne, edle Sitte, und wir möchten wohl unsere Zeit beweinen, daß die Bibel aus unseren Familien und mit ihr die Hausandacht verschwunden ist. Ein reines Nichts oder eitle Weltlust und hochmüthiger Weltsinn ist an die Stelle jener alt-ehrwürdigen Gewohnheiten getreten. Und die Folgen? —

Die Väter klagen darüber, daß die Schulen trotz alles Unterrichts doch selten echt-religiöse Gesinnung in den Kindern zu pflanzen vermöchten;

die Mütter können es nicht bergen, daß in ihren erwachsenen Töchtern der religiöse Sinn vermißt werde; Väter und Mütter müssen es zugeben, daß die jetzige Jugend in religiöser Hinsicht hinter der Zeit ihrer Jugend zurückstehe und daß, trotz aller besseren Unterrichtsanstalten und Methoden, ein starker, schneller Fortschritt zum Schlimmern nicht zu verkennen sei.

Und in der ganzen Welt klagt man über den Leichtsinn, die Untreue und die Liederlichkeit der Dienstboten. Die alte, lebenslängliche Treue und Anhänglichkeit werde fast nirgends mehr gefunden, u. s. w.

Aber hast du, mein Freund! auch wohl einmal ernstlich über die Quellen dieser, leider! nur zu wahren Erscheinungen nachgedacht? Beantworte die folgenden Fragen: Können die Schulen durch Unterricht und auf die Weise, welche nur in der Schule statt finden kann, das ersetzen, was das Haus vernachlässigt und versäumt? Giebt es ein Ersatzmittel für die Wirksamkeit der ungeheuchelten, offen an den Tag gelegten, d. h. ungeschminkten und wahren Frömmigkeit des Vaters und der Mutter auf den Sohn und die Tochter? Glaubst du, daß die Kinder Tugend und Religion kennen, üben und lieben lernen, wenn sie den Vater und die Mutter von allem Andern, nur nicht von Religion und Bibel sprechen hören? Begreifst du das nicht?

Und ist es zu verwundern, daß Dienstboten, diese in der Regel sehr unglücklichen Menschen, bei ihrer mangelhaften Erkenntniß göttlicher Dinge, bei der Erziehung, die sie genossen haben, und bei dem Umgange, der ihnen nur offen steht, und, muß ich hinzusetzen, bei dem Mangel aller Anregung zum Guten von Seiten der Herrschaft, ja bei der Entbehrung aller Geistesgemeinschaft mit den Hausgenossen — ist es zu verwundern, daß unter solchen Umständen die Sinnlichkeit, die Weltlust, der Egoismus auch in ihnen die Oberhand gewinnen? Kann es anders sein? — Wahrlich, es kann nicht anders sein. Mit dem Verschwinden der Religiosität aus den Familien, d. h. mit dem Verschwinden der Hausandacht und des gemeinsamen Lesens der heiligen Schrift in den Familien müssen sich jene Erscheinungen als Resultate einstellen: Die Kinder werden Weltkinder und die Dienstboten verwildern.

Was willst du nun thun, der du ein Lehrer des Volks, ein Erzieher der Jugend sein willst? der du den Beruf dir gewählt hast, Tugend und Religion in deinem Kreise zu verbreiten? — Eins ist in dieser Beziehung Noth; die Verbreitung des Inhalts der heiligen Schrift in dir und deinen Hausgenossen nach Wort und That. Ergreifst du dies eine Mittel nicht, so klage auch nicht darüber, daß deinen Kindern der religiöse Sinn nicht eigen geworden und daß deine Dienstboten in Sinnenlust versunken sind!

3. **Drittens soll der Lehrer um seiner Weiterbildung willen die deutschen Klassiker lesen.**

Es ist ein schönes und herrliches Ding um wahre Vaterlandsliebe und echt patriotischen Sinn. Aber mit den gewöhnlichen Mitteln, dieselbe zu wecken, hat es nicht viel auf sich. Denn wie kann man durch eine Schulfeier am 31. März oder 18. Oktober die Liebe zum Vaterlande wecken wollen? Ist schon viel vorhergegangen in den Seelen der Schüler, so kann eine würdige Festfeier dem Gemüthe noch einigen Schwung geben und die Ideen zu Idealen steigern; aber ohne eine feste Grundlage zündet man durch ein Feuer am 18. Oktober höchstens ein Strohfeuer in den Köpfen und Herzen der Jugend an. Die einzige Grundlage, auf der sich bleibende, echte und daher auch gerechte Vaterlandsliebe erbauen läßt, ist Kenntniß der vaterländischen Geschichte und Kenntniß der Geisteswerke der Nation. Einen Menschen lernst du ja nicht kennen, wenn du nicht erfährst, was er gethan und gedacht und gewollt hat; wie wolltest du ohne jene Bedingungen das deutsche Volk kennen lernen? Für einen Menschen begeisterst du dich ja nicht künstlich durch ein Fest, durch Pathos und aufschneiderische Redensarten; warum willst du denn zu solchem Flitterwerk in Betreff der zu erweckenden Liebe zum Vaterlande greifen? Lehre deine Schüler die Geschichte der deutschen Nation kennen und ihre Großthaten, und führe sie, wenn es möglich ist, zur Kenntniß der unsterblichen Geisteswerke großer Schriftsteller unseres Volkes — dann brauchst du nicht von der Nothwendigkeit (!) der Vaterlandsliebe zu deklamiren und nicht auf die Franzosen und Engländer zu schimpfen, um die Herzen für Deutschlands Ehre und für deutschen Charakter zu erglühen. Wenn die Vaterlandsliebe nicht ein natürliches Produkt ist der Kenntniß der Thaten und Gedanken unseres Volkes, so wollen wir sie mit Stolz verschmähen. Denn man muß nichts hochachten, was nicht wirklich hoch und groß ist; das Hohe und Große aber erbettelt nicht, sondern erzwingt Hochachtung und Verehrung. Wo es nur erscheint, beugt man vor ihm Rücken und Geist.

Diese Bemerkungen beziehen sich in sofern auf den vorliegenden Gegenstand, indem du, mein Freund! durch das Lesen der deutschen Klassiker, d. h. der bedeutendsten Schriften unserer Nationalschriftsteller im Fache der schönen Literatur, dir die Kenntniß großer Männer unseres Volks aneignen und dadurch zu wahrer Hochschätzung gegen sie und unsere Nation und in einer Hinsicht zu wahrer Bildung gelangen kannst. Zur Bildung des deutschen Mannes rechnest du doch Kenntniß der deutschen Geschichte und der deutschen Literatur. Und mit allem Recht. Deßwegen empfehle ich dir, ist es dir anders um deine Weiterbildung

und um allgemeine Bildung überhaupt zu thun, das Lesen unserer klassischen Literatur.

Zuerst lernst du dadurch die Ansichten vorzüglicher Männer über wichtige und große Angelegenheiten der Menschen kennen. Wenn du z. B. Nathan den Weisen von Lessing liesest, so tritt dir als Resultat des Ganzen Lessing's (!) religiöse Ansicht entgegen, daß es nicht darauf ankomme, welchen Glauben man habe, sondern darauf, was der Glaube aus dem Menschen mache. Und diese Ansicht wird dir in einer unübertrefflich schönen Erzählung geboten, und durch das Leben der verschiedensten Menschen in lebendiger Anschauung vorgeführt. Willst du wahre republikanische Begeisterung für Freiheit und Vaterland kennen lernen, so greifst du nach Schiller's Tell. Der Dichter macht dich mit Menschen bekannt, welche, begeistert von dieser hohen Tugend, Gut und Blut daran setzten, jene Güter zu erkämpfen. Kurz, du lernst durch das Lesen unserer Klassiker Ansichten über die höchsten Angelegenheiten der Menschheit, und mitunter die verschiedensten kennen. Eben das führt zu mannigfaltigen Vergleichungen und zur Vielseitigkeit der Bildung. Wenn man sein ganzes Leben lang eine Sache immer nur aus einem Gesichtspunkte betrachtet, so fällt man der Einseitigkeit anheim, und wenn man steif an der einmal aufgefaßten Lebensansicht festhält und sie auf den Charakter und die Erscheinungsweise einwirken läßt, dem Pedantismus. Es ist bekannt, daß die Lehrer diesem Geschick so leicht erliegen.

Ich machte dich oben auf die Nothwendigkeit und Pflicht des fleißigen Bibellesens aufmerksam. Es ist dieß fürwahr eine sehr ernste Sache. Aber nicht wahr, die Hauptsache ist zunächst, daß du die Bibel verstehest; das alte und das neue Testament. Und das ist sehr schwer. Das alte Testament zu verstehen, seinem Wortverstande nach aufzufassen, ist sehr schwer; es gehört sehr, sehr viel dazu. Wer dem nicht beistimmt, behaupte ich, der kennt die Schriften des alten Testamentes nicht. — Der Bibelfreund sehnt sich daher nach möglichst genauem Verständniß derselben. Er ist sich selbst nicht genug; Predigten geben ihm nicht genügenden Aufschluß; er greift nach Schriften, die ihm das Verständniß eröffnen. Nach welchen? Die Werke von Dinter: Anleitung zum Gebrauche der Bibel und seine Schullehrer-Bibel, sind in mancher Beziehung verdienstlich und schätzbar und können dem Einsichtigen mancherlei Belehrung verschaffen und zur Aufklärung mancher Dunkelheit beitragen; aber unter den deutschen Schriftstellern erster Größe haben wir einen geistvollen Mann, der, was die großartige Auffassung des Geistes der heiligen Schrift alten und neuen Testaments betrifft, nach meinem Bedünken Alles übertroffen hat, was wir darüber besitzen. Es ist dieß unser vielseitiger, unendlich lieblicher Herder. Wer die Dichtkunst der

Israeliten kennen lernen will und das Verständniß der Lieder in den Schriften Mosis, des Buchs der Richter, Hiobs, des Psalmisten und Salomo's sucht, der greife nach Herders: „Vom Geist der ebräischen Poesie"; und wem es um die Auffassung des Geistes des Christenthums ein Ernst ist, lese „Herders Geist des Christenthums". — Daß mancher Menschen Geist so arm und leer ist, es ist kein Wunder; sie haben nichts gelesen; daß mancher Lehrer in Einseitigkeit versteinert, es ist kein Wunder; er hat die Ansichten Anderer nicht kennen gelernt.

Dazu aber dient unsere reiche klassische Literatur.

Zweitens kannst du durch das Lesen unserer Klassiker Menschen kennen lernen.

Im eigenen Leben erscheint uns in der Regel der Mensch nur in einzelnen Zügen und Bruchstücken. Wer vermag es, das ganze Leben eines Menschen nach seinen Quellen und Entwickelungen, nach seinem Werthe oder Unwerthe gehörig zu taxiren? Dazu würde ein Scharfsinn gehören, der nur sehr wenigen Menschen eigen ist. Und doch erlauben sich die Alltagsmenschen absprechende Urtheile über den Andern, je nachdem dessen Erscheinungsweise mit ihrem Maßstabe für Menschenbeurtheilung congruirt oder nicht. Und doch befiehlt ihnen unser Erlöser schon: Richtet nicht! Wie wenig wir dazu befähigt und berechtigt sind, das kann man durch kein Mittel besser kennen lernen, als durch die Auffassung der lebendigen Darstellung von Menschen aller Art, wie sie uns in unseren Dichtungen entgegen treten. Es ist eine ganz falsche Meinung, daß der Dichter uns eine, von der wirklichen Welt ganz verschiedene Ansicht, und Menschen, wie sie nicht sind und nicht sein können, darstellen wolle und solle; vielmehr malt uns der wahre Dichter Menschen, wie sie sind und wie sie sein sollen. Wenn er auch Ideale aufstellt, so liegt ihnen doch, wenn sie anders zu den gelungenen gehören, Wahrheit zu Grunde. Und er hat die große und schwere Aufgabe, uns den Charakter seiner Personen so darzustellen, daß wir denselben vor uns entstehen und werden sehen nach psychologischen Gesetzen. Was in dem wirklichen Leben eines Menschen durch einen Zeitraum von 5 und mehr Jahrzehenten getrennt ist, vereinigt er zu einem Ganzen, das uns in wenigen Stunden entgegentritt; er zeigt nicht bloß die äußere Erscheinung, sondern die Quelle, aus der diese fließt, und er führt uns den Gang der Entwickelung vom kleinen Anfange bis zur ungeheuern That vor. Der wahre Dichter ist daher immer ein psychologischer Forscher. Seine Darstellungen sind praktisch-psychologische Meisterwerke. Wer sie aufgefaßt hat, gewinnt dadurch einen viel richtigeren und höheren Maßstab zur Beurtheilung des Lebens und der Menschen, als die gemeine Praxis ihm zu bieten vermag. Durch letztere lernt man wohl sogenannte Menschen-

kenntniß, welche in der Regel auf die Kenntniß der Pfiffe und Schliche gemeiner Menschen beschränkt ist, nie aber oder selten Auffassung des wahren menschlichen Seins.

Drittens lernst du durch das Lesen unserer Klassiker Ideale kennen.

Ich hoffe nicht, daß du auf dem gemeinen Standpunkte stehest, wo man, in alltägliche Wirklichkeit versunken, das Wesen der Ideen leugnet und Ideale als Hirngespinnste verlacht oder verspottet. Einem jeden Menschen, der in der Welt auf irgend einem Posten in geistiger Hinsicht etwas leisten will, müssen die Ideen an dem Geisteshimmel leuchten, wie Sterne in der Lebensnacht. Wie der Schiffer in dem Sturme der Oceane seine, ewig nach dem einen unverrückbaren Punkte hinzeigende Nadel beobachtet, um den rechten Pfad nicht zu verlieren, so steuert der wahre Mensch in seinem Leben unwandelbaren Idealen entgegen. Aber freilich ist das gewöhnliche Leben der Bildung und Entwickelung derselben sehr wenig günstig. Aber entbehren kann sie Keiner. Und eben deßwegen sucht er sie in der Dichtung. Hier treten sie ihm mit aller Lebendigkeit und in voller Anschaulichkeit entgegen; der Leser wird dadurch von ihrer innern Wahrheit ergriffen; mit Hochgefühl betrachtet er den einzelnen großen Charakter, der, von einer Idee geleitet, etwas Bedeutungsvolles erstrebt und seine ganze Kraft daran setzt, sie zu erreichen. Ob er sein Ziel erreicht, ob nicht, gleichviel; in der Sache und in seinem Streben erkennen wir die Wahrheit, und in seinem Streben das wahre Sein, das wahre menschliche Sein. Der Mensch soll Ideale kennen und verfolgen.

Der Dichter führt uns Ideale verschiedener Art vor. Einmal solche, die im Leben nachahmungswerth sind — ich will sie wirkliche nennen — und dann künstlerische. Ihren Unterschied wirst du leicht fassen. An sich strebt der Dichter nur nach der Darstellung künstlerischer Ideale. Er stellt Charaktere auf, wie sie nach den in ihm lebenden Gesetzen der Psychologie sich gestalten; er will psychologische Wahrheit, unbekümmert darum, ob seine Charaktere lobenswerther oder verabscheuungswürdiger Art und Natur sind. Er bewährt seinen Ruf eben so gut in der Darstellung eines verworfenen und teuflischen, wie in der Zeichung eines erhabenen und göttlichen Menschen. Der Charakter eines Franz Moor ist eben so gut ein Gegenstand der Kunst, wie der eines Posa. Zunächst also stellt er nur künstlerische Ideale auf. Nothwendig aber kommen darunter auch wirkliche oder zu realisirende Ideale vor, und sie eben ergreifen und begeistern uns wegen ihrer Wahrheit und Schönheit. In beiden bewundern wir den Dichter als wahren Künstler; er hält in ihnen unserem Leben selbst die höchsten Gedanken vor, und sie werden uns Veranlassung, das Ideal unsers Lebens aufzusuchen

und es nach Möglichkeit zu verwirklichen. In jedem Falle ergreift uns die künstlerische Wahrheit und Schönheit der Darstellung und die Vollendung der Form in Sprache und Ausdruck. Und in dieser Beziehung wirken sie nothwendig veredelnd und bildend auf unseren Geist; denn alles wahrhaft Schöne hat diese Wirkung für den, der zu ihrer Auffassung fähig ist, in der Natur, wie in der Kunst.

Es gehört Einiges dazu, um den Unterschied zwischen den künstlerischen und wirklichen Idealen aufzufassen. Der Jüngling ist am wenigsten reif zur Auffassung dieser Verschiedenheiten. Er will wirkliche Ideale, nicht künstlerische. Der Dichter soll ihm anstrebbare Hochgedanken vormalen, denen er mit seiner glühenden Liebe nach Thaten sich widmen könne. Viel eher verzeiht er dem Dichter Mangel an Vollendung der Form und psychologischer Wahrheit, wenn die vorgeführten Helden nur wirkliche Helden sind. Der durchgebildete Mann weidet sich mehr an der Kunst der Darstellung und an äußerer und innerer Vollendung. Deßwegen ist Schiller der Lieblingsdichter einer begeisterten Jugend, Göthe der Vertraute des Mannes. Aber deßwegen gebe man auch jenen dem Jüngling in die Hand und halte ihn, so lange er jenen wichtigen Unterschied nicht aufgefaßt hat, von dem Lesen solcher Schriften ab, die auch das Laster nach ihrer Wahrheit in vollendeter Form darstellen. Sonst geräth er in Gefahr, über der Schönheit der Form die Häßlichkeit des Charakters, der in Schönheit gekleidet ist, zu vergessen, und etwa, wenn er mit reicher Phantasie begabt ist, selbst ein lasterhaftes Leben für schön und nachahmenswerth zu halten. Der Jüngling werde ergriffen und bezaubert von dem Charakter eines Tell und seiner republikanisch-gesinnten Kampfgenossen, von der idealischen Begeisterung und Freundschaft eines Posa; der Mann ergötze sich an der Darstellung eines Egmont und eines Tasso. Der gut geleitete und reine Jüngling — und ihrer sind mehr, als Manche uns glauben machen wollen — gelangt durch die Auffassung gelungener Dichtungen zur Anschauung der höchsten Schönheit im Menschenleben und zur festen Ueberzeugung, daß „das Leben nicht der Güter höchstes, der Uebel größtes aber die Schuld sei“.

Solchen Gewinn bringt das Lesen unserer großen Meister auf dem Gebiete der schönen Literatur. Und wie verschönert und erheitert es uns die Prosa des Lebens! Es bringt uns die Begeisterung zur Ausdauer im mühevollen und schweren Berufe und der wunden Seele am Abend eines Tages Balsam, und setzt die durch die Werktagsarbeit gelähmte Phantasie in neuen, Körper und Geist belebenden Schwung. Wer unsere schöne Literatur kennen und lieben gelernt hat, den braucht man in dieser Beziehung nicht zur Anhänglichkeit und Liebe an deutschen Sinn und deutsches Vaterland aufzufordern; denn die großen Männer seines

Volks und ihre unsterblichen Schöpfungen leben auf ewig in seiner Erinnerung. Ihre herrlichen Gedanken prägen sich in ihrer edlen Form seinem Gedächtnisse ein, und treten in erregten Lebenssituationen lebendig vor seine Erinnerung, nicht ohne den tiefsten Einfluß auf die schöne und edle Gestaltung seines Lebens.

Der wahre Jüngling erkennt seine Selbstbildung als das Ziel seines Lebens, und er verfolgt sie durch sein Leben hindurch. Er wünscht seine Seele mit mannigfaltigen Schönheiten zu schmücken, und er benutzt dankbar die ihm dazu dargebotenen Mittel. Das Erste und Nächste ist und bleibt ihm die Tüchtigkeit zu dem Berufe, den er sich gewählt hat, und die Vollendung seiner religiösen und sittlichen Ansicht und seines praktischen Lebens. Die Hauptschriften über die Lehrfächer und die heilige Schrift sind dem nach Bildung strebenden Lehrer stets zur Seite; sie begleiten ihn durch alle Tage seines mühevollen, schweren und heiligen Berufes hindurch. Den Schmuck der Geistesbildung bringen ihm die größten Dichter seines Volkes. Wie wir nach sechs Tagen der Arbeit einen Ruhetag feiern, so beschäftigt er sich mit jenen sechs Tage und alle Tage; diese reichen ihm den Becher der Labung nach vollbrachter Arbeit. Im Dienste strenger Arbeit soll der Mensch nicht untergehen; er soll auch, zumal in der Arbeit, des Lebens froh werden. Darum strebt er, wie nach Tüchtigkeit und Wahrheit, so auch nach Schönheit der Entfaltung der Seele.

Wie nun das Lesen jener Schriften zu betreiben sei, um dadurch die Fortbildung zur wahren Humanität zu sichern, darüber braucht nach dem Bisherigen nicht viel gesagt zu werden. Doch wollen wir einige Winke beifügen.

Alles Lesen fruchtet nichts, wenn es nicht von der gehörigen Aufmerksamkeit und von dem erforderlichen Nachdenken begleitet ist. Ohne Prüfung, Ueberlegung und Selbstdenken soll man nichts lesen, auf Treu' und Glauben nichts annehmen. Ehe wir uns zu einer Wahrheit bekennen und sie uns zu eigen machen wollen, müssen wir davon überzeugt sein, daß sie Wahrheit *sei*. Die Genauigkeit oder die *Gründlichkeit* ist die erste Eigenschaft eines, um seiner Fortbildung willen Lesenden. Deßhalb fruchtet das wiederholte Lesen *desselben* inhaltsreichen Buches mehr, denn das einmalige, vielleicht gar flüchtige Lesen vieler Bücher. Nichts ist gewisser, daß die eigene Urtheilskraft durch kein Mittel mehr verflacht, die Aufmerksamkeit mehr geschwächt und die Strebkraft des ganzen Geistes mehr gelähmt wird, als durch die Lesesucht. Der von ihr Ergriffene treibt sich in müßigen und verderblichen Phantasiespielen herum

und er scheint etwas zu thun, ohne doch etwas zu thun. Wie es einen Fleiß giebt, der wie Faulheit aussieht, so giebt es auch eine Faulheit, die wie Fleiß aussieht, z. B. die Lesesucht, diese wahre Pest, dieses wahre Gift für den Geist, sowohl für die Erkenntniß-, als für die Willenskraft. Sie entmannt wahrhaft den Jüngling und macht ihn zu einem willenlosen, elenden, jämmerlichen Schwächling. Deßhalb haben erfahrene Männer längst den Rath gegeben, lieber wenig und das Wenige gründlich, als viel und das Viele, wie es nicht anders geschehen kann, oberflächlich und flüchtig zu lesen. Auch nährt es mehr den Geist, durch's Lesen zur Erzeugung eigener Gedanken angeregt zu werden, als immerdar fremde Gedanken aufzunehmen. Der menschliche Geist ist ein Organismus. Ein organisches Wesen verändert aber jedesmal die ihm dargebotenen Nahrungsstoffe, bevor sie assimilirt werden; sonst sind sie für den Geist nicht verdaulich. Willst du daher deinen Geist mit kräftiger Nahrung füttern, so halte das Unbekannte an das Bekannte, verähnliche jenes durch dieses und leite so einen Kristallisationsprozeß ein, durch welchen sich nicht rohe Conglomerate, sondern regelmäßige Kristalle bilden. Dieses geschieht am sichersten durch die Gründlichkeit, mit welcher du liesest.

Was nun die Schriften der ersten der drei obigen Arten betrifft, so mußt du dich für jedes Lehrfach an einige Hauptschriften oder an eine Hauptschrift halten, besonders wenn du einen Leitfaden beim Unterrichte gebrauchst. Es giebt für die Gedeihlichkeit des Unterrichts nichts Verderblicheres, als die Plan- und die damit verbundene Ordnungslosigkeit, wenn der Lehrer sich von Launen und Einfällen leiten läßt, oder wenn er aus einer Masse von Büchern ein Quodlibet, das dann in der Regel ein wahres Sammelsurium wird, herauswählt oder zusammenmischt. Ich habe einmal einen Lehrer gesehen, der in einer Stunde über Pädagogik aus 8 Büchern zugleich docirte, was er damit vertheidigen wollte, daß ihm keine einzige ganz genüge, und er daher aus allen das Beste herauswähle? Was kann dabei herauskommen? — Besonders einem jungen Manne ist es sehr zu empfehlen, sich für jedes Lehrfach einem anerkannt guten Führer zu überlassen. Also z. B. im Rechenunterrichte nicht heute aus Türk, morgen aus Tillich, übermorgen nach Kawerau und am vierten Tage ad libitum oder nach dem Ueberall und Nirgends, Stegreif genannt, sondern nach Einem von diesen. Damit wird nicht verlangt, daß du deinen Geist gefangen nehmen und dich sklavisch an den Gang des Buches binden sollst; aber du mußt doch einen festen Gang verfolgen, und den haben solche Meister, wie die genannten, den Hrn. Stegreif ausgenommen, der mit Hrn. Ballhorn sehr nahe verwandt ist, in der Regel besser aufgefunden und geebnet, als du selbst es zu thun im Stande bist. Auch thust du sehr wohl

daran, vorerst auf alle scheinbaren Verbesserungen der Schriften solcher Meister zu verzichten. Jener junge Mann versicherte, ehe ich seine Schule besuchte, er richte sich im Singunterrichte zwar nach Natorp, habe denselben jedoch verbessert; im Schreiben befolge er den von ihm verbesserten Birkmannschen Gang; das Rechnen prakticirte er nach dem verbesserten Schumacherschen Rechenbuche rc. Alles hatte er verbessert. Und wenn ich je eine schlechte Schule gesehen habe, so war es die Seinige. Seine vermeintlichen Verbesserungen bestanden in willkürlichen Auslassungen und Zusätzen und, statt einer festen, consequenten Lehrweise schwankte er überall hin und her. Also taugt es nicht, mein junger Freund! Es ist selbst weit besser, nach einem schlechten Lehrgange consequent verfahren, als nach gar keinem. In jenem Falle kommt doch immer etwas heraus. *)

In der Regel wird der einzelne Lehrer die Schriften seiner Lehrfächer für sich oder allein studiren. So bringt es die Natur der Sache mit sich. Es ist aber auch recht passend, wenn sich kleine Lehrergesellschaften bilden, in der Absicht, einander gegenseitig in dem Verständniß der besten oder neuesten Lehrschriften zu unterstützen. Denn die besten Gedanken kommen einem oft im Gespräche und bei dem Versuche, die für falsch gehaltenen Meinungen des Andern zu widerlegen. Ein Schüler versicherte mir, daß er einen Lehrer gehabt habe, der so auf seine und seiner Mitschüler Aufmerksamkeit gewirkt hätte, daß sie schwere Aufgaben, die keiner zu Haus für sich aufzulösen im Stande gewesen wäre, gleich hätten lösen können, sobald der Lehrer nur anwesend gewesen sei. Aehnliche Wirkungen übt oft ein geistig geweckter Mann auf seine Kollegen und Freunde aus. Darum bringt die Vereinigung nahe zusammenwohnender Lehrer zu

---

*) Die Lehrergesellschaften sollten sich auch hauptsächlich die Aufgabe stellen, den Mitgliedern einen festen Gang in jedem einzelnen Lehrfache anzueignen. Ueber pädagogische Gegenstände sprechen und schreiben rc., wie es in den besseren Conferenzen der Fall ist, verdient allen Beifall; aber es ist das Wichtigste und Nothwendigste nicht. Denn es wird leicht gar viel und hübsch darüber gesprochen, wie es sein sollte; wenn man aber aus den Aeußerungen vieler Lehrer einen Schluß machen wollte auf den Zustand ihrer Schulen, so würde man sich außerordentlich irren. Durch Umgang und Lektüre haben sich viele in die Art und Weise, wie es jetzt Sitte ist, über Pädagogik zu sprechen, hineingefunden; aber wenig ist davon in den meisten Schulen zu finden. Der Herr Schlendrian regiert noch an den meisten Orten. Es geht dieß so weit, daß manche Lehrer nicht einmal den Inhalt, den Plan, die Vertheilung des Stoffes der Bücher, welche sie als Leitfäden gebrauchen, anzugeben wissen. Es ist von der höchsten Wichtigkeit, daß jeder Lehrer nach einem bestimmten Leitfaden unterrichte. Das Durcheinanderkneten des Fremden und Eigenen und das vermeintliche Verbessern guter Schriften ist bei den meisten nichts als Anmaßung und bringt sie selbst um das Gute, das ein Leitfaden liefert, wenn man sich ihm überläßt.

einer wöchentlich ein- oder zweimal stattfindenden Abendgesellschaft, um Lehrschriften miteinander durchzugehen, den einzelnen Gliedern oft sehr großen Gewinn. Nur muß man die edle Zeit nicht mit Vorlesen tödten. Jeder kann für sich zu Haus ein Buch lesen. Wenn weiter nichts geschehen soll, oder dieses die Hauptsache ist, so bleibe Jeder lieber daheim. In der Gesellschaft muß man Dinge betreiben, die man allein so nicht betreiben kann, also: freier Vortrag, Gespräch, Mittheilung verschiedener Ansichten, Bekämpfung und Widerlegung derselben ꝛc.

So wie sich das Lesen der Lehrschriften recht gut in Gesellschaft betreiben läßt, so eignet sich dagegen das Lesen der heil. Schrift mehr für den Einzelnen. Die Erfahrung lehrt es auch, daß das Lesen der heil. Schrift in größeren Kreisen, wenn es etwas mehr sein soll als Vorlesung oder Auslegung von einem Einzelnen, während alle übrigen schweigen, wenig Frucht und Gewinn bringt. Denn leicht kommt man auf Verschiedenheiten der Ansichten und dadurch zu Streitigkeiten, die, da sie in der Regel Gegenstände betreffen, die dem Einen oder Andern theuer geworden sind, sehr häufig zu Kränkungen, Beleidigungen und zu Lebensanfeindung führen. Ohne dieß soll die heil. Schrift mehr mit dem Gemüth und zur Erbauung, als mit dem zergliedernden Verstande und um der Speculation willen gelesen werden. Ich kann dir daher nur rathen, dieses in der Regel für dich allein, in der Einsamkeit, zu thun, welche dir die Sammlung, Herzensprüfung und die Anwendung auf deine Gesinnung und dein Leben sehr erleichtern wird. Der Mensch soll mehr im Herzen, als im Kopfe leben.

Aesthetische Schriften aber eignen sich vorzüglich zum Lesen in freundschaftlichen Kreisen, von welchen gebildete Frauen nicht ausgeschlossen werden sollen. Sie sind vielmehr fast wesentlich nothwendig dazu. Die heil. Schrift liesest du allein für dich, oder außerdem auch zur Erbauung mit deinen Hausgenossen; die Lehrschriften kannst du im Kreise deiner Amtsgenossen traktiren; belletristische Schriften liesest du mit deinen Freunden. Ich setze voraus, daß du auch dabei ernste Zwecke verfolgst: anständige Unterhaltung und Belehrung, mit einem Worte: unterhaltende Belehrung oder belehrende Unterhaltung. Um des Zeitvertreibs willen thut ein ordentlicher Mensch nichts, der, da er die lange Weile nicht kennt, sich auch die Zeit nicht zu vertreiben braucht.

Man kann nun in letzterer Beziehung mancherlei Formen der Mittheilung wählen. Man kann die zu lesenden Schriften vorlesen. Gewöhnlich gewinnt dadurch, besonders wenn schön, d. h. einfach, natürlich geläufig und wohlklingend gelesen wird, der Genuß Aller. Wie uns der Inhalt geistig erfreut, so ergötzt uns der Wohlklang des Periodenbaues und des Rhythmus sinnlich. Doch aber muß man es bei dem

bloßen Vorlesen nicht bewenden lassen; vielmehr giebt das Vorgelesene erregten Menschen Stoff zu mancherlei interessanten, erregenden Bemerkungen und Mittheilungen. Diese erhöhen dann den Genuß noch außerordentlich, und machen die Glieder der Gesellschaft auf die Schönheiten, auf die gelungenen und mißlungenen Stellen, auf die richtig oder falsch gezeichneten Charaktere ꝛc. aufmerksam. Wenn man in solcher Weise einige Stunden in Gesellschaft zugebracht hat, so trägt man doch ein ganz anderes Gefühl und eine ganz andere Erregung für die Arbeit des kommenden Tages mit nach Hause, als wenn man sich aus einer langweiligen Fraubasen-Gesellschaft, in der von nichts als von den trivialsten Alltäglichkeiten die Rede war, heimschleppt, oder aus einer Männergesellschaft, in der sich das Gespräch höchstens bis zu den famosen und in der Regel verderblichen Streitigkeiten in dem Hermann und in dem Westphälischen Anzeiger erhebt. Eben deßwegen lesen wir in den Biographieen der vorzüglichsten Männer unserer Nation, daß sie mit geistesverwandten und befreundeten Familien Lesekränzchen errichteten, wo sie in Abendstunden, nach Vollendung ernster Berufsgeschäfte, Erheiterung und belehrende Unterhaltung suchten und fanden.

Noch mehr als die bisher beschriebene Verfahrungsweise trägt eine andere, freiere und selbstständigere Form der Behandlung einer klassischen Schrift zur gegenseitigen Erregung und Bildung bei, mit welcher jene erste, leichtere, abwechseln kann, da der Wechsel eine Hauptbedingung des geselligen Vergnügens ist. Alle Glieder einer Lesegesellschaft oder die dazu auserkorenen lesen dieselbe Schrift zu Hause für sich, so daß der Inhalt derselben jedem bekannt und geläufig ist. Kommt nun die Stunde der Zusammenkunft, so trägt ein Mitglied der Gesellschaft den Inhalt der Schrift vor, oder einen Theil derselben, und ein anderes Mitglied einen anderen Theil. Wenn man sich z. B. zum Lesen des Egmont von Göthe vereinigt gehabt hätte, so erzählt einer den Faden der Geschichte; ein zweiter charakterisirt die darin vorkommenden Männer; ein dritter die Frauen ꝛc. Sehr passend wird damit nun, weil kein Erzähler die vollendete Form des Stücks nachahmen kann, das Lesen der vorzüglichsten Stellen verbunden. Nothwendig stößt man bei solchen Darstellungen auf ganz verschiedene Ansichten der einzelnen Gesellschaftsglieder, was gerade zur Belebung und Unterhaltung der Gesellschaft ganz unentbehrlich ist. Es kommen dann Fragen und Untersuchungen vom höchsten Interesse zur Sprache, und selbst der, welcher nur zuhörend an dem lebhaften Gespräche der Männer Theil nimmt, trägt von der allgemeinen Belehrung seinen Antheil mit nach Hause. Auch bieten dergleichen Veranstaltungen die beste Gelegenheit für die Antheil nehmenden Kunstkenner, ihre Ansichten über den Werth vorhandener Kunstleistungen aus-

zusprechen und zu einem begründeten Urtheile über die klassischen Schriftsteller anzuleiten. Alles dieses muß nothwendig zur Veredlung des Geschmacks und zur Verallgemeinerung und Erhöhung der Gesittung und Bildung der Gesellschaft beitragen, und so gewiß es ist, daß der Geschmack am Schönen und Edlen als das einzig bewährte Gegenmittel gegen das Gefallen am Gemeinen und Häßlichen angesehen werden muß, so gewiß wird durch solche würdige und wahrhaft edle gesellschaftliche Unterhaltung der Sinn für das Edle und Schöne erhöht und das Wohlgefallen an den trivialsten und verderblichsten Klatschereien von Weibern mit und ohne Hosen eingeschränkt und verdrängt. Edlere Unterhaltungsmittel, als die genannten nebst der Musik sind, weiß ich nicht zu nennen. Jene haben aber vor der Musik den entschiedenen Vorzug, daß sie in jedem Falle mehr als sinnliche, nämlich eigentlich rein geistige Erregung bringen. Daher eignen sie sich eigentlich auch nur für gehobene Menschen, oder es bekundet wenigstens das Streben nach höherem Sinn, wo sie bleibend Eingang finden. Die Musik hat aber auch ein ganz sinnliches Element, und es giebt Arten der Musik, welche besonders nur sinnlichen Reiz hervorbringen. Deren Betrieb hat denn freilich für Geistesbildung keinen Werth. Sonst aber bleibt es gewiß:

„Gesang und Poesie im schönen Verein *)
Erhalten dem Leben den Jugendschein."

Ich stehe am Schlusse meiner Bemerkungen über ein zur Weiterbildung der Lehrer fruchtbares Lesen. Du hast dich, mein Freund! doch nicht darüber gewundert, daß ich gerade über diesen Gegenstand in diesen Blättern sprach und den Lehrern das Lesen unserer Klassiker empfahl? Ich hoffe es nicht und erwarte es nicht, wenn du anders mit mir die Heilsamkeit der allgemeinen Bildung der Lehrer erkennst. Wohl giebt es Manche, die bei dem Lesen der vorstehenden Behauptungen sprechen werden: „Gott bewahre uns vor Schullehrern, die den Schiller oder gar den Göthe lesen!" Ich selbst spreche so von einzelnen Lehrern, die unfähig sind, den Geist eines Schiller oder eines Göthe zu fassen, und durch das Hineinlesen ihrer eigenen Seichtheit und ihrer sinnlichen Weichlichkeit nur noch mehr erschlaffen und sinken würden; aber der ernste, gebildete Lehrer schöpfe auch aus diesen reichen Quellen der Ver-

*) Inhalt und Form, und zwar gediegener Inhalt und wohlklingende Melodie. Die neuere Musik legt einseitiger Weise allzuviel Werth auf das Aeußere, auf Kunst und Künstelei, auf Figuration und technische Vollendung, und nicht selten verschwendet ein Künstler seine Mühe an den fadesten Text. Also war es in den ältesten Zeiten nicht; bei den Hebräern z. B. galten Psalter und Harfe — in schönem Verein; Text und Melodie. Bei den Protestanten gilt der Text Alles, bei den Katholiken die Form. Beide sind Einseitigkeiten und Extreme.

edlung und Bildung. Das bekannte Sprichwort: „Man muß die Perlen nicht vor die Säue werfen,“ gilt auch von unseren Klassikern. Ein Schriftsteller kann sich aber darnach nicht richten. Er präparirt seine Gerichte, und muß es den Gästen, die sich von aller Art der zugerichteten Tafel nähren, überlassen, ob sie sich durch die Annahme der Kost den Magen stärken, oder verderben.

Ueberlege du nun, redlicher, nach Bildung strebender Freund! was du von den aufgestellten Behauptungen zu halten hast, wie viel du davon zum Heile für dich selbst anwenden kannst, und dann — handle darnach!

XVI.

Ueber das Lesen von Zeitschriften. *)

1. „Man zeige dem Lehrer die Gebiete des Wissens und — er wird Bescheidenheit lernen."
2. „Die vollständige Bildung des Lehrers ist eine moralisch religiöse, eine pädagogische, eine sociale."

Ob der Schullehrer Bücher lesen, sich aus Büchern belehren, durch sie sich weiter fortbilden solle, ist keine Frage mehr. Nur von Einem, der wenigstens ein halbes Jahrhundert verschlafen hätte, dürfte sie noch aufgeworfen oder in Erwägung gezogen werden. Für alle Anderen versteht sich ihre Bejahung von selbst. Auf die Frage: was für Bücher? möchten auch wohl nur noch sehr Wenige die Antwort geben: „Bibel, Gesangbuch und Katechismus, alles Uebrige ist vom Uebel." Die Andern werden dem Schullehrer der Gegenwart, des „neunzehnten Jahrhunderts" nicht nur mehr zugestehen, sondern ihm ein Mehr zur Pflicht machen, indem sie, wenn nicht die ganze pädagogische Literatur, doch den ihn betreffenden Theil derselben, den elementarischen, ihm einräumen, und wenn sie es vermögen, ihn mit einer Auswahl desselben versehen. Also unsere Regierungen, welche den Schulvorständen von Zeit zu Zeit empfehlenswerthe Schriften zur Anschaffung bezeichnen, die Anlegung von Schulbibliotheken begünstigen, Schullehrer-Lesecirkel empfehlen u. dgl. mehr.

Sind über den Nutzen, ja die Unentbehrlichkeit solcher Veranstaltungen zum Fortschritt des Schulwesens alle competenten Stimmen einer Meinung, so sind sie doch nicht darin einverstanden, ob der Schullehrer auch Zeitschriften, d. h. Zeitungen, Journale, politische, belletristische, recensirende und andere Blätter lesen solle; vielmehr dürfte diese Frage von Vielen ganz oder zum Theil verneint werden, so wie es denn auch ein unbestreitbares Faktum ist, daß bis zur Stunde viele Schullehrer gar kein Zeitblatt in die Hand nehmen. Wir Andern werden uns kaum noch in die Denk- und Empfindungsweise eines solchen Mannes hineinversetzen können, kaum vorzustellen vermögen, wie Einem zu Muthe sein muß, der von der Bewegung der Zeitgenossen keine Kenntniß nimmt oder

---

*) Rh. Bl., XIX. Band., 3. Hft. S. 261—279 (1839.)

nur bisweilen davon reden hört. Uns ist das Lesen von Zeitblättern so zur Gewohnheit und zum Bedürfniß geworden, daß wir an einem Tage, der uns in dieser Beziehung nichts erlaubte, leicht eine Leere empfinden, wie wenn das tägliche Brod gefehlt hätte.

Es wird vielleicht nicht an Solchen fehlen, die bei diesem Geständniß die Achseln zucken und Seufzer hören lassen, oder vermerken, daß es wünschenswerther sein möchte, wenn die Schullehrer statt der Zeitblätter das Buch der Bücher lesen möchten, wie die frommen Alten es gethan; dann würde es mit der Schule und dem Leben besser stehen. Diese würden recht haben, wenn die Zeitungsblätter die Bibel verdrängt hätten. Zum Troste wollen wir ihnen sagen, daß sie niemals aus unserer Nähe verschwunden, daß sie unsern Tisch nie verläßt und wir den Unsrigen häufiger aus ihr, als aus Zeitblättern vorlesen. Niemand wird behaupten, daß ein Pfarrer dadurch, daß er Zeitungen lieset, verweltlicht und den geistlichen Sinn verliert — denn wer von ihnen läse keine Zeitungen? — darum hat es auch bei dem Schullehrer keine Noth. Man kann sich einer ganzen Zeitrichtung nicht entziehen, ja wenn man es könnte, man dürfte es nicht, indem daraus die Folge entstände, daß man auf die Möglichkeit des Fortschrittes mit der Zeit, oder auch nur auf die Möglichkeit der Conversation mit Bekannten und Freunden verzichten müßte. Darum eben wird auch der Schullehrer, welcher seiner Zeit angehören will, sich der Lektüre von Zeitschriften nicht entschlagen können.

Der Schullehrer soll die Grundlage der Jugendbildung *seiner Zeit* legen; er arbeitet an dem nachfolgenden Geschlecht. Nach *Kant* soll er sie für die Zukunft erziehen, für die Zeit, die auf die Gegenwart folgt, aus der Gegenwart erwächst. Folglich muß er die Gegenwart kennen, die Gegenwart, die sich aus der Vergangenheit entwickelt hat. Letztere kennt er aus der Geschichte, er kennt sie aus seinem Leben; sie ist ihm dadurch, daß seine Bildung in und mit der Vergangenheit entstanden, incarnirt worden. Selbstthätig will er diese Bildung und Selbsterziehung in der Gegenwart, für sie und für die Zukunft, fortsetzen. Folglich muß er wissen, was in der Gegenwart geschieht, was seine Zeitgenossen denken, wollen und erstreben, so weit es ihn in seinen Interessen und Bestrebungen berührt. So vielseitig daher das Interesse eines gebildeten Schullehrers ist, so vielseitig ist seine Lektüre, soll sie sein.

Jeder gebildete Schullehrer hat ein *vierfaches* Interesse, als *Christ*, als *Schulmann*, als *Bürger*, als *Mensch*. Er interessirt sich, muß sich interessiren für die *Fortschritte des Christenthums, des Schulwesens, der vaterländischen und allgemein menschlichen Dinge und Zustände*. Soll dieses vierfache Inter=

esse befriedigt werden, so muß er die Entwickelung desselben beobachten. Dieses ist nur möglich durch mündliche und schriftliche Mittheilungen, nicht möglich ohne Lesen, nicht möglich ohne Theilnahme am Journalismus, der in unsern Tagen zu einer Macht gelangt ist. Leider kann man dem Theilnehmenden das Schauspiel einer ruhigen, friedlichen Entwickelung nicht versprechen. Das ist nicht unsere Schuld, ist — wenn es eine Schuld ist — Schuld der Zeit, die sich in Gegensätzen ausgeprägt hat und, wie es scheint, immer mehr ausprägt, da wir auf einem jeden der genannten vier Gebiete streitende Parteien, Anfeindung und Kampf gewahren, und, als Theilnehmende, uns selbst in den einen oder andern, vielleicht gegen Wunsch und Willen, verwickelt sehen. Es ist zwar nicht immer ein angenehmes, jeder Zeit aber ein lehrreiches Schauspiel. Ja es ist mehr, soll mehr sein. Wir sollen nicht passivruhig zusehen, wir können es nicht, auch wenn wir verkehrter Weise es wollten. Unsere höchsten Interessen werden dabei berührt. Wir sehen nicht auf allen Seiten gleich viel Wahrheit, wir sehen sie mehr auf der einen als der andern Seite, wir nehmen in dem Grade Antheil, als wir uns für die Wahrheit nach lauterer Ueberzeugung interessiren. Die Besorgnisse der Zeit sind unsere Besorgnisse, ihre Kämpfe sind unsere Kämpfe, weil ihre Interessen unsere Interessen.

„Schlaget euch, ich sehe zu", wird nur der Egoist sprechen.

Mit lebendiger Theilnahme stehen wir also in der Entwickelung der Gegenwart. Ohne sie wären wir Todte, ohne sie zwar kein Leid, aber auch keine Freud', ohne sie kein Kampf, aber auch kein Sieg, ohne sie keine lebendige Ueberzeugung, kein Ziel und folglich kein Streben. Wir lieben den Inhalt unserer Ueberzeugungen, leiden und kämpfen für sie, und wir suchen sie fort und fort zu läutern. Wir erachten Solches als eine heilige Pflicht. Wir meinen nicht zum Voraus, daß die Wahrheit lediglich, ausschließlich und ganz, nur auf einer Seite zu finden sei, wir untersuchen und prüfen und zwar lebenslang. Nur dadurch sind wir bei aller Entschiedenheit der Ueberzeugung und des Willens vor der Anfeindung der Personen gesichert. „Gegen die Sache", die wir für schlecht erachten," ist unser Losungswort, und „nur so weit gegen die Personen, als die Sache es verlangt." Immer und überall nur auf dem Wege und durch das Mittel der Ueberzeugung durch freies Wort, niemals auf dem Wege der Gewalt, noch weniger durch Hinterlist und Tücke. Eine gute Sache wird nie durch schlechte Mittel gefördert. Der Werth eines Streitenden wird durch die Mittel bestimmt, die er gebraucht. Die Motive, die ihn treiben, entziehen sich unserm Blicke; die Mittel aber, deren er sich bedient, treten klar vor das Auge. Darnach richten wir ihn. Die Wahrheit, die objektive, ist ein hohes

Gut; die Wahrhaftigkeit, die subjektive, geht darüber. Jene bleibt oft ganzen Zeitaltern verborgen; diese fordern wir von allen. Unwahrhaftigkeit und Lüge heften jeder Zeit, in der sie herrschen, jedem Menschen, der sich ihrer bedient, ein Brandmal auf die Stirne. Darin liegt der Maßstab unserer Beurtheilung der Menschen.

. . . .

. . . .

In Deutschland sollen im J. 1837, 868 Zeitschriften erschienen sein, und darunter 20 und einige pädagogische. Daß kein Mensch jene alle gesehen habe, ist gewiß. Aber welcher Lehrer hat auch nur diese gesehen oder selbst gelesen? Ich wenigstens nicht. Es ist nicht möglich. Darum ist auch hier wieder die leidige Zersplitterung zu bedauern.

Das eigentlich Philologische kann von dem Pädagogischen abgesondert werden, es gehört nicht nothwendig zusammen, wie es auch in der philologisch zu nennenden Zeitschrift von Jahn und Sebode und in den Blättern für Alterthumswissenschaft von Zimmermann gesondert erscheint. Was wäre nun nöthig in Betreff des Pädagogischen? Nicht mehr als zwei Centralorgane: eins für den wissenschaftlichen, eins für den nicht-wissenschaftlichen Unterricht, oder äußerlich eins für die Gymnasien, eins für die Elementar- und Bürgerschulen. Offenbar wäre dieses hinreichend. Welche großen Vortheile erwüchsen aus dieser Concentration aller Kräfte? Was könnte geleistet werden? Wie viel Schlechtes (eigentlicher Schund) würde ungeschrieben bleiben? Wie käme das Gediegenste und Beste in Aller Hände!

So, wie es jetzt ist, halten sich die besten pädagogischen Blätter kaum über Wasser. Eines verschwindet meist nach kurzem Dasein nach dem andern. An honorige Bezahlung ist nicht zu denken. Und doch ist auch der Schriftsteller seines Lohnes werth! Wahrlich, es wäre zu wünschen, daß man manchen Lehrer, weil er Gediegenes zu liefern im Stande ist, durch erkleckliche Honorare bleibend gewinnen und ihn gegen den Ruin durch Stundengeben sichern könnte; aber die Concurrenz und die Nothwendigkeit, die Blätter ungeachtet nicht bedeutenden Absatzes möglichst wohlfeil zu liefern, machen es unmöglich. Existirten in Deutschland statt der zwei Dutzend Blätter nur drei oder sechs — und wer lieset ihrer sechs? — so würden Verfasser, Redaktionen, Verleger und Leser, kurz Alle gewinnen. So, wie es jetzt ist, muß man sich fast überall mit Mittelmäßigem begnügen. Könnte man nur auch in dieser Beziehung die Lehrer mit Gemeingeist, mit Liebe zur Anschließung an größere Mittelpunkte durchdringen! Aber ein unseliger Separatismus und Kleinigkeitsgeist herrscht in den deutschen Gauen. Wo nur eine Lehrergesellschaft zusammenkommt, wo nur einige lesbare Aufsätze im Jahre

mit Schweiß und Mühe producirt werden — gleich denken sie an eine eigene Zeitschrift. Die Proben liegen vor; sie sind darnach. Das wäre doch das Geringste, was man bei dem Erscheinen einer neuen Zeitschrift sollte fordern können: eigene Produktionskraft, eine reichlich fließende Quelle, Wollen und Können. Wer aber nur zu sammeln versteht, nichts weiter vermag, als aus andern Quellen zu schöpfen: der sollte uns doch mit einer neuen Zeitschrift verschonen. Ich weiß sehr wohl, daß die Befolgung dieses Rathes auch für eine Menge von Bücherfabrikanten sehr heilsam wäre — denn erscheinen nicht in allen Fächern des Schulunterrichts neue Schriften von Menschen, die oft nicht einen einzigen neuen Gedanken, nicht einmal eine neue Form gefunden haben!*) — aber für die, welche auf eine neue Zeitschrift sinnen, ist es ein doppelt und dreifach heilsamer Rath. Macht man ein Buch, so ist das ein Geschäft ein- für allemal; aber eine Zeitschrift erfordert eine anhaltende Geistesfrische, eine fast ununterbrochen fließende Geistesquelle. Das bedenke man, ehe man zum Werke schreitet. Zum Redigiren einer Zeitschrift gehört mehr, als die Meisten sich träumen lassen. Leicht ist es gedacht und gesagt, Gleichgesinnten einen geistigen Mittelpunkt darzubieten und einen „pädagogischen Sprechsaal" eröffnen zu wollen; aber hinterher kommt es auf die Gediegenheit des einladenden Wirthes selbst an. Wer nur alten Kohl aufwärmen kann, der lege kein Speisehaus an und verschone uns mit seinen Einladungen.

Ein Anderes folgt noch aus der Natur und dem Namen der Zeitschriften. Es sind Zeitschriften, d. h. sie sollen uns mit dem Laufenden bekannt machen, uns au courant erhalten, das auftauchende

*) Nicht bloß ein Zwangsinstitut, wie der Central-Bücherverlag in München wirkt nachtheilig für Entwickelung des Schulwesens, der Literatur für die Jugend, ja die ganze Literatur und Intelligenz des Volkes, sondern auch die Vereine der Pietät: für Lehrer-Wittwen-Kassen, Lehrer-Kranken-, Lehrer-Unterstützungsvereine fangen an, nachtheilig zu wirken. Die Mitglieder solcher Vereine ermuthigen einander, Schulbücher zu schreiben zum Besten ihrer Kassen. Die Andern übernehmen die Verbindlichkeit der Einführung. Schriften, die solchen äußeren Impulsen ihr Dasein verdanken, gehören in der Regel zu den schlechten. Dagegen ist nichts zu sagen, daß die armen Lehrer ihre wohlthätigen Vereinskassen durch den Absatz von Schulbüchern, auf honette Art, ohne Nachtheil für die Eltern, zu unterstützen wünschen. Nur darf dieser Wunsch nicht die Veranlassung werden, die Zahl der schlechten Bücher zu vermehren, oder ein besseres zu verdrängen. Das Interesse der Schule muß überall oben an stehen. Gerathener ist es daher in der bezielten Beziehung, daß die Lehrervereine sich an die Verleger guter Schulbücher wenden, und diese veranlassen, ihnen einen angemessenen Parthiepreis zu stellen. Dadurch gewinnt ihre Kasse und — die Literatur. Die baierischen Buchhändler würden sich dazu auch gewiß gern verstehen, wenn der spekulationssüchtige Central-Schulbücher-Verlag unter dieser Bedingung seine Endschaft erreichte.

Neue uns vorführen, mehr anregen als abschließen und — nicht ewig dauern. Mit der Zeit sind sie entstanden, mit der Zeit mögen sie vergehen. Hat eine eine Zeitlang als Ferment gedient, so mag sie untergehen, sie hat das Ihrige geleistet. „Wer den Besten seiner Zeit genug gethan, er hat gelebt für alle Zeiten." Mit neuer Entwickelung mögen Andere auftreten, um der neuen Zeit zu dienen. Bei wirklichen Entwickelungsknoten, Kulturepochen, neuen Bewegungen mögen sich die für die auftauchenden Faktoren bewegten Menschen neue Organe erschaffen! Wie jedes Gewächs, so hat jeder Mensch seine Zeit der Blüthe, seine Momente der Ruhe und des Stillstandes. Treten diese ein, dann begebe er sich der Ruhe! Schwer ist es, wie die Erfahrung lehrt, diese Zeitpunkte richtig zu erkennen. Wahre, einsichtsvolle Freunde sagen es dem Freund, und er befolgt ihren treuen Rath. Wie sich der Ruhm einer Sängerin dadurch länger erhält, wenn sie eher zu früh als zu spät aufhört, und wie es ein Unglück ist für einen Poeten, wenn er fortfährt zu dichten, nachdem ihm die schaffende Phantasie ausgegangen; so bleibt es auch wünschenswerth, daß eine Zeitschrift, wenn auch nicht gerade vor der Zeit, doch auch nicht nach der Zeit dem Schicksal alles Zeitlichen verfalle. Ihre Zeit tritt aber dann ein, wenn die Quellen anfangen zu versiegen. Besser ist es, daß sie sich von ihrem Publikum, als daß das Publikum sich von ihr wegwende, und erfreulich, wenn dasselbe bei ihrem Hinscheiden in Trauer versinkt, die den Beweis liefert, daß die Abgeschiedene einst im Leben eine Stelle ausfüllte, deren Leerwerden man nun mit Schmerz empfindet. So lange aber Publikum und Redaktion treu zusammenhalten, so lange jenes jedes Heft, das diese vom Stapel läßt, mit Freuden begrüßt: so lange gehört es auch zu den Pflichten dieser, das Ihrige zu thun, um ein Band nicht zu lösen, welches Jahre lang gedauert hat und dessen Fortbestehen Viele erfreut. Denn auch in dem Verhältniß des Publikums zum Autor ist die Treue eine noble Eigenschaft. Man rühmt sie den Deutschen nach; man rühme sie ihnen ewig nach! Bei Abrechnung oder Abwägung der Freuden und der Leiden eines Autors oder einer Redaktion zeigt die Wage doch so lange auf jener Seite ein Uebergewicht, wenn man weiß, man ist gern gesehen, die Hefte werden mit Ungeduld erwartet, noch ehe sie aufgeschnitten, thut der Empfänger einen spähenden Blick in das Innere hinein, und erst, nachdem die Neugierde ihre Befriedigung erhalten, wird der Schatz geöffnet und mit der Zuversicht genossen, daß wenigstens irgendwo für Geist und Herz ein Labetrunk zu finden sein werde. Die Erquicklichkeit desselbe hängt zwar theils ab von der Neuheit, Richtigkeit und Wichtigkeit der Gedanken, noch mehr aber von der Frische derselben, und zuoberst von dem Zutrauen, das der befreundete Leser in das Ge-

müth und den Charakter des Autors setzt. Ohne dieses Vertrauen fehlt das innige, stärkende, beglückende Band; ohne die innerlich empfundene Gewißheit, daß der Schriftsteller seine Ueberzeugung rein und lauter ausgesprochen — selbst wenn sie nur zwischen den Zeilen zu finden*) ohne die Empfindung dieser Erregtheit und Erwärmung des Lesenden fehlt die Wirkung, die unberechenbare, die der Autor einer Zeitschrift möglicher Weise zu erstreben vermag, die er, selbst redlichen Herzens und dem Unwägbaren zugewandt, jeden Falls beabsichtigt, und deren vorhandene, wenn auch sparsam erscheinende Spuren zu seinem innerlichsten Glück gehören. Nehme ich z. B. die Empfindungen, mit denen ich die eine und andere Zeitschrift, seit Jahren eine vertraute Freundin meiner Einsamkeit, in die Hand nehme, zum Maßstabe an, und erwäge die Wirkung, die sie auf mein inneres Leben ausübt: so möchte ich auch wohl mit diesem oder jenem Blatte meiner rhein. Bl. bei diesem oder jenem einsamen unbekannten Freunde einkehren und seines Herzens Gedanken und Empfindungen belauschen. Wird das eine oder das andere mit getäuschter Hoffnung zur Seite geschoben und weiter geschickt: manchmal wird doch auch die Sympathie zwischen Leser und Verfasser nicht fehlen, dem Lärm der Kinder wird ausgewichen, selbst die Nähe der geschäftigen Hausfrau ist für den Augenblick nicht willkommen, um den werthen Inhalt in Ruhe des Geistes ungestört zu genießen, und der Besuch des Amtsbruders wird mit Sehnsucht erwartet, um die angeregten Gedanken ihm mitzutheilen und die Befriedigung des Wechselgesprächs zu genießen. Das Bewußtsein, solche stille Freuden in einem einzigen stillen, abgeschiedenen Dörfchen, in einem Winkel deutscher Erde, anzuregen, ist der größte Lohn, den man sich erschreiben kann. Wer möchte ihn um eine Tonne Goldes missen? Der verborgene Quell, aus dem die Worte fließen, die Gesinnung und That zugleich sind, und Gesinnungen und Thaten wecken, das ist der Schatz, den die Wünschelruthe des Lesers erspäht, um sich des reinen Metalles, wenn sie es gefunden, zu erfreuen und innerer Veredlung entgegen zu reifen. Worte sind gut, noch mehr gelten die Gedanken, ein geläufiger, glänzender Styl gehört zu den Zierden — aber das Beste sind sie nicht, nichts geht über die innere Wahrhaftigkeit des Geistes; ohne sie ist Alles Rauch, Nebel und Dunst, welcher verschwindet, ehe der Morgenruf des Hahnes gehört wird. Eben darum wirken selbst manche geistvolle Schriftsteller so wenig; eben darum gehören ihre Werke nimmer zu den Vertrauten unserer Seele; eben darum lernen wir wohl das Eine und Andere von ihnen: aber

*) Welche Schriftstellermaxime auch durch den Ausspruch Voltaire's empfohlen wird: le sécret d'ennuyer est de tout dire.

die geheime Anziehung fehlt und damit der wahre Genuß, der höchsten einer, den die Gottheit den Menschen, in welchen das Leben des Geistigen aufgegangen, gewährt. „Es schwindet Alles; nur die Tugend bleibet, dem Felsen gleich im stürmevollen Meer.“ Ueberall, also auch schreibend und lesend, kommt es darauf an, daß man seine Seele gewinne, nicht daß man sie verliere.

XVII.

Die allgemeinen Bedingungen des Gedeihens der Lehrervereine.*)

Die Erreichung der Zwecke der Lehrervereine hängt, wie Alles, was von Menschen unternommen wird, von Bedingungen ab. Die wesentlichsten sind:

1. die Gesinnungen; 2. die Ansichten der Mitglieder; 3. die äußeren Einrichtungen.

Die Gesinnung stellen wir voran. Sie ist die Seele des Vereins, der Quell, aus welchem alles Andere, selbst die Ansichten nicht ausgenommen, hervorquillt, die verborgene Tiefe, welche Segen und Unsegen verschließt. Pflanzet einem Verein, d. h. seinen Mitgliedern, den rechten, treibenden, belebenden, wirkenden, schaffenden Geist ein, und alles Uebrige, was etwa wünschenswerth sein möchte, wird sich einstellen. Umgekehrt, richtet Alles äußerlich auf's Sorgfältigste ein, aber lasset die Gesinnuug fehlen: und Alles geht in die Brüche. So ist es mit allem Irdischen, an dem Menschen Theil nehmen, bestellt. Und darin sehen Einsichtige den Grund für ihren Glauben, daß der Mensch wesentlich Geist ist. Das Schöpferische, das Schaffende, das Prinzip, die Kraft, oder wie man es nennen will, steht über dem Geschaffenen, über der Wirkung.

Die Bedeutung der Gesinnung im Menschen hat Keiner so tief erkannt, Keiner hat sie mit solcher Entschiedenheit als das Eins und Alles anerkannt, als der Erlöser selbst. Man braucht nicht einzelne seiner Aussprüche zu citiren; es ist der Grundgedanke seines ganzen Wirkens. Mit ihr ist dem Menschengeschlecht Alles gegeben, sie allein bestimmt den Werth und die Bedeutung des einzelnen Menschenlebens, sie allein bleibt dem Menschen, wenn alles Andere schwindet, sie ist die Substanz seines Innern, sie ist — er selbst.

Diese großartige Ansicht war dem Menschengeschlecht in den traurigen Zeiten des Mittelalters wieder abhanden gekommen. Man baute auf

---

*) Rh. Bl., XXI. Bd., 3. Hft., S. 363—372 (1840).

Außenwerk aller Art, auf Festungen, Harnische, äußere Dinge, wozu auch die Worte gehören.

Die Ueberzeugung ist wiedergekehrt: nichts auf Erden steht fest, nichts bleibt, gedeiht und geschieht, was rechter Art ist, wo die rechte Gesinnung fehlt, wo es an Gesinnung fehlt. Wer glaubt jetzt noch an die Unüberwindlichkeit der größten Armeen, an den Fortbestand der riesenhaftesten Staaten, an das Gedeihen einer Familie, der Kirche und anderer mächtiger Corporationen, wenn das Eine, Unsichtbare fehlt? Keiner. Und wer glaubt an den ewigen Fortbestand dieses Einen, an seinen endlichen Sieg über alles Andere, an seine umschaffende Kraft, an seine Allmacht? Alle.

Diese Ueberzeugung begründet unser Vertrauen, belebt unsere Hoffnungen, entzündet unsern Muth.

Wir wenden sie auf das Schulwesen, den Acker an, dessen Pflege den Händen der Lehrer übergeben ist. Aeußerlich, wie innerlich.

Die Zeiten, in denen man wähnte, vorzugsweise durch Kenntnisse, Geschicklichkeiten, äußere Einrichtungen für das Gedeihen der Schule gesorgt zu haben — wo sind sie geblieben? Die Meinung, durch die Aneignung jener einen tüchtigen Lehrer gebildet zu haben, wer hegt sie noch? Nur in einzelnen Spuren wird sie noch gefunden, im Ganzen ist sie dahin. Hatte in früheren Zeiten ein Examinand sein Examen mit Ruhm bestanden und das Zeugniß darüber in der Tasche: so triumphirte der Vater und der Examinator rieb sich frohlockend die Hände. Es war ein Wahn, er ist verschwunden. Gewiß, wir schlagen Kenntnisse, Fertigkeiten, Erkenntnisse, Einsichten, äußere Stellung und den Besitz der Mittel, an welche auf Erden das Gedeihen des Wesentlichen auch geknüpft ist, nicht gering an; aber das Wesen sind sie nicht. Das Wesen, der Kern, die Wurzel, die Quelle — ist die Gesinnung.

Auch in Lehrervereinen. Wo gedeiht ein solcher? Wo die rechte Gesinnung die Mitglieder beseelt. Wo fehlt das Gedeihen, zu erkennen an dem Mangel der Frische, der Freude, der Lebendigkeit, und dem Fehlen anderer Früchte? Wo die rechte Gesinnung fehlt. Außeres kann ungünstig mitwirken; aber in ihm allein, in ihm vorzugsweise die Ursache des Verfalles suchen — es ist Irrthum, Wahn.

Darum legen wir auf ihre Erhaltung, wo sie sich noch findet, auf ihre Erhöhung, wo sie der Steigerung bedarf, auf ihre Erweckung, wo sie sich verloren hat, den ersten Werth.

Worin sie sich zeigt? Es ist Jedermann bekannt. Man braucht nur daran zu erinnern.

Es ist die Liebe zum Beruf, die Hingebung an die Zwecke desselben, das Aufgehen in ihm — die Freundschaft zu den Standesgenossen —

der Eifer, sich nach allen Richtungen hin zu vervollkommnen — die Verwandtschaft zu allem Innern und Geistigen — das Gefühl der Liebe zum Vaterland, zur Nation — die Theilnahme an Allem, was die Zwecke der Menschheit fördert — die Sympathie mit den Armen, Nothleidenden, Gedrückten — die Sehnsucht, dazu mitzuwirken, daß es auch durch uns, in dem Kreise unseres Wirkens immer besser werde.

Diese Gesinnung stiftet und erhält die Lehrervereine in gedeihlicher Wirksamkeit. Mit ihr hat oder erringt man in der Regel Alles, ohne sie nichts. Denn alles Andere ohne sie hilft nichts, sie aber führt zu allem Anderen, sogar zu den richtigen Ansichten. Wir wollen sie aber als zweites Moment besonders aufstellen.

2. Die richtigen Ansichten von einem Lehrervereine.

Es ist eine Art der Association. Sich associiren heißt, sich mit Anderen, Gleichgesinnten, vereinigen zur Erreichung gemeinsamer Zwecke, die eigene Kraft zusammenscharen mit der Anderer, sich zu einem Glied machen in einer größeren Kette, den Zwecken des Ganzen dienen.

Der Associationstrieb ist so alt als die Menschheit. Er hat die Ehe, die Familie, den Staat, die Kirche, alle Corporationen gestiftet. Alles Große und Erhabene, was durch Menschen vollbracht worden, hat er gestiftet. Wo ein Einzelner mächtig auf seine Zeit, auf die Nachwelt gewirkt hat, er hat es erzielt durch Vereinigung lebendiger Kräfte. Tilget diesen Trieb aus der Brust der Menschen, verdränget ihn durch die Sucht nach Absonderung, Vereinzelung, Isolirung — und Alles zerstiebt, was die Welt und in ihr die Familie, den Staat, die Religion gegründet und erhalten hat. Der Egoismus, der Kosmopolitismus in seiner Verflüchtigung — sind sein Widerspiel. Dagegen steht er mit allem Schönen und Guten im Bunde. Darum haben diejenigen, welche in ihm den Geist der Absonderung oder der Feindschaft gegen andere löbliche Associationen erblicken, sein Wesen gar nicht erfaßt. In ihrer Hand würde er zu einem Mittel der Bekämpfung anderer edler Zwecke umschlagen. Der wahre Associationsgeist besteht allerdings in der Concentrirung vorhandner Kräfte zur Erreichung eines bestimmten Zweckes, weil Keiner für alles Uebrige zugleich thätig sein kann; aber er ist kein Kasten- oder Zunftgeist, der sich gegen alles Andere feindselig verhält. Der rechte Associationsgeist einer Association steht in Freundschaft mit dem rechten Associationsgeist aller andern Associationen. Er bekämpft nur die einseitige, egoistische Richtung des Kastengeistes.

Eine Association ist also weder eine Partei, noch eine Coterie, noch eine Coalition, noch eine Cooperation, noch eine Union, noch ein Mutuelismus, Fourierismus, Socialismus, sondern nichts mehr und nichts weniger als eine freie und friedliche Verbindung von Personen zur Erreichung

gemeinschaftlicher löblicher Zwecke, gleichviel, worauf diese hinzielen, auf materielle oder geistige Güter, zur Förderung der Landwirthschaft, der Industrie, der Communicationsmittel u. s. w. oder der Moral, Wissenschaft, Religion.

Gar mächtig ist der Associationstrieb in unsern Tagen wieder erwacht. Dies Bewußtsein ist der Grund der Freude am Leben und Wirken, die Basis unsrer Hoffnungen für die Zukunft. Wir erkennen ihn an seinen Früchten. Zu seinen Früchten gehören die Frauen- und Männervereine, die Gesellschaften für die Versorgung der Armen und Kranken, der Witwen und Waisen, der Kinder der Armen, der Verbrecherkinder, der Gefangenen und Verbrecher selbst; zu seinen Früchten gehören die wissenschaftlichen Vereine aller Art, der Vereine der deutschen Naturforscher und Aerzte, der deutschen Landwirthe, der deutschen Philologen und Schulmänner, wie — alle Lehrervereine in kleineren und größeren Kreisen.

Die dritte Bedingung des Gedeihens der Lehrervereine sind 3. die äußeren Einrichtungen.

Sie sind das Dritte, aber nicht das Höchste, nicht das Erste. Man muß auf sie keinen übertriebenen Werth legen. Sie allein schaffen den Geist nicht. Jedoch ist ihre Wichtigkeit auch nicht zu verkennen. Es sind Formen; damit ist Alles gesagt. Der Geist kann und muß bleiben; sie aber müssen sich nach den Bedürfnissen des Orts, der Zeit, der Personen, der anders und anders modificirten Zwecke ändern. Ueber der Form kann man den Geist übersehen. Eine, zu einer Zeit passend gewesene Form ist es darum nicht für eine anders gewordene Zeit. Sehr verkehrt und verderblich ist es darum, sie über ihre Zeit hinaus festhalten zu wollen. Durch sie, die veralteten, abgestorbenen, wird dann der Geist gedämpft. Wo er nicht gedämpft ist, da bildet und schafft sich der Geist die Form, den Leib, das Organ. Und wo er sich durch Formen gedrückt fühlt, da reagirt und kämpft er, bis er sich, dem Zwecke gemäß, frei bewegen kann. Nur der freie Geist wirkt das Rechte. Freiheit des Geistes ist nicht Ungebundenheit; er ist gebunden durch die Zwecke. Aber auch durch nichts Anderes soll er gebunden, d. h. gefesselt werden. Nur das gedeiht, was man mit freiem Geiste vollzieht.

Die oberste Frage bei allen Einrichtungen und nach ihrem Werthe ist also die: Entsprechen sie ihrem Zwecke? Wird der Zweck der Association dadurch nach Möglichkeit erreicht? — Wenn die Mitglieder einer Association in dem Zwecke übereinstimmen, so vereinigt man sich leicht über die Art der Einrichtnng. In unserm Falle ist sie zweckmäßig:

1. wenn sie der freien Thätigkeit der Mitglieder nicht nur keine Hindernisse entgegenstellt, sondern dieselbe auf alle Weise befördert;

2. wenn sie die wahren Eigenschaften des erziehenden Lehrers: Liebe und Treue im Berufe, Einsicht und Geschicklichkeit desselben fördert:

3. wenn sie die Lehrer mit Freundschaft zu einander durchdringt;

4. wenn sie den, allen andern, besonders verwandten geistigen Bestrebungen feindseligen Geist nicht nur nicht begünstigt, sondern tödtet.

Die drei ersten sind die positiven, die vierte ist die negative Seite einer gut eingerichteten Lehrerconferenz. Fehlen die ersten, so fehlt der positive Factor; ist die letzte vorhanden, so agirt und agirt ein negativer, zerstörender, der gar leicht das Gute, welches von dem ersten ausgeht, neutralisirt oder gar überwiegt. Aeußere Nachtheile wird auch solcher zwar anderen Corporationen direct nicht bringen, denn die Lehrervereine sind keine gesetzlichen Corporationen mit bestimmten Rechten und einwirkender Macht, nur freie Vereine; aber der oppositionelle, beengende Kastengeist frißt die Gemüther an und verdirbt die Gesinnung. Ohne Hehl spreche ich mich darüber aus, weil an diesem corrosiven Gifte die Lehrervereine, wie weiland die Zünfte und Innungen, verderben und sterben könnten; weil Andere, die auf die Erichtung und den Fortbestand der Lehrervereine Einfluß haben, sich durch die Besorgniß, es möge in ihnen ein engherziges, feindseliges Treiben entstehen, veranlaßt sehen möchten, den Lehrervereinen entgegen zu wirken oder sie unter beengende Vormundschaft zu nehmen; endlich, weil ein solcher Geist eine freie Beurtheilung der Dinge und Verhältnisse von Seiten der Theilnehmer in der That nicht aufkommen läßt. Der wahre Associationsgeist will Eines, aber er will es nicht auf Kosten und mit Benachtheiligung eines Anderen, das gleichfalls gut ist und gedeihen muß. Er setzt sich nicht in Opposition mit löblichem Streben anderer Corporationen; er wirkt mit ihm in innerlicher Eintracht und Anerkennung. Der Lehrer widmet sich den Bestrebungen *seiner* Association nicht, um die Ziele anderer Associationen zu paralysiren oder zu beschränken, sondern, weil er ein *Lehrer* ist, und folglich für das Gedeihen der Schule wirken will. Einer kann sich nicht um Alles kümmern. Ist er auch nur thätig für die Pflege des *ihm* Anvertrauten, er freut sich zugleich des Fortschritts aller andern nützlichen Thätigkeiten.

Als äußeres Merkmal, ob ein Verein im Geiste der großen Gemeinschaft des Lebens wirkt, kann man die *Oeffentlichkeit* betrachten. „Was ich Euch sage, das prediget auf den Dächern!“ Darin liegt das Kriterium des Guten. Was die Oeffentlichkeit zu scheuen hat, hinter Schloß und Riegel verhandelt werden muß, nur den Eingeweihten mit-

getheilt werden kann: es verträgt sich nicht mit dem unter uns erwachten, nach Oeffentlichkeit strebenden Geiste, es ist — wenigstens verdächtiger Art. Bei offenen Thüren reden und handeln darum alle freien Vereine. So der Verein der deutschen Naturforscher und Aerzte, so der Verein der deutschen Landwirthe, so der Verein der deutschen Philologen und Schulmänner, so andere innerhalb und außerhalb des Vaterlandes. Die Oeffentlichkeit ist das äußere Kennzeichen eines in Sympathie mit allen andern guten Bestrebungen in's Leben tretenden Strebens.

Mögen die einzelnen Lehrervereine im Stillen wirken und das Geräusch der Straßen vermeiden, sie werden nur um so besser gedeihen; aber was in ihnen geschieht, muß auch an's Licht des Tages treten können. Sonst ist es nicht guter Art.

Wir brechen diese Betrachtungen ab, um sie zu anderer Zeit fortzusetzen. Wir wünschen den Lehrervereinen das Dreifache, was wir besprochen haben: die rechte Gesinnung der Theilnehmer, die richtigen Ansichten, die zweckmäßige Einrichtung. Absichtlich haben wir die Betrachtung allgemein gehalten, um vorerst zur Auffassung richtiger Grundgedanken zu veranlassen. Die Anwendung derselben hat keine Schwierigkeiten. Leicht ergeben sich die Folgerungen aus richtigen Vordersätzen.

Die Lehrervereine sind nicht nur ein wichtiges, sondern ein ganz nothwendiges Glied in der Reihe der Mittel zur Fortentwickelung des Schulwesens und ihrer Lehrer. Wenn die Kunst verfällt, so verfällt sie durch die Künstler. Wenn das Schulwesen sinkt, es sinkt durch die Lehrer. Kein Strebender kann der Gemeinschaft Anderer entbehren; am wenigsten der Lehrer. In keinem andern geistigen Stande treten die Glieder so früh und oft so unreif in das Gebiet des Wirkens, als die Lehrer. Kein Anderer hat eine schwierigere Aufgabe zu lösen als er. Keinem Andern droht in gleichem Grade die Gefahr des Stillstehens, des Rückwärtsgehens, des Versinkens. Der Lehrer ist sein Lebenlang mit den Elementen der Bildung beschäftigt, ewig von Unmündigen und Unreifen umgeben, tagtäglich arbeitet er an der Austreibung der Rohheit, Uncultur und Beschränktheit. Was Wunder, daß daher kein Mensch eine tiefere Sehnsucht hat, in einen Kreis von erfahrenen Männern zu treten, als der wahre Lehrer! Lehrhaftigkeit, Lernlust, Frische des Geistes und — Neigung zur Association mit Gleichgesinnten ist eins und dasselbe. Das Eine kann nicht bestehen ohne das Andere.

Es giebt außer andern, die ein anderes Mal zur Sprache kommen sollen, drei Hauptfactoren der Fortbildung der Lehrer: 1. die Schule selbst; 2. die Literatur; 3. die Lehrervereine. Der erste kann Keinem genommen werden. Die Schule ist sein Acker, ihm zur täglichen Bestellung anvertraut. Der zweite und der dritte, sie wollen erworben

sein. Von selbst fallen sie Keinem zu. Beide stehen in inniger Beziehung zu einander. Die Frucht des Studiums kommt dem Lehrervereine zu gut, und dieser erhöht umgekehrt wiederum die Fruchtbarkeit jenes. Gar Mancher ermüdet über dem stillen Lesen der Bücher, oder sie bleiben ihm versiegelte Geheimnisse. In dem Lehrervereine geht ihm darüber ein Licht auf, und er betreibt das einsame Nachdenken mit um so größerer Freude, weil der Verein ihm die schöne Gelegenheit bietet, die Frucht des Nachdenkens mitzutheilen, Dunkles aufzuklären, in Andern oder in ihm selbst entstandene Zweifel zu berichtigen, und sich an Erkenntniß und an Erfahrung bereichert zu sehen. Die Schule zieht davon den reichsten Gewinn.

Darum, wer es mit der Sache, der er sein Leben widmet, wer es mit sich und seinen Amtsbrüdern wohl meint: er verschmähe keines der zur Erreichung des Zweckes unentbehrlichen Mittel. Wer ein tüchtiger Schulmann werden und bleiben und für die Fortentwickelung des Schulwesens mitwirken will: er sei ein thätiges Mitglied der Lehrervereine.

Sie sind nicht Alles, man hat mit ihnen nicht Alles. Sie entwickeln vorzugsweise oder ausschließlich die Eigenschaften des L e h r e r s. Von dem öffentlichen Lehrer verlangen wir noch andere Eigenschaften, wenn das alte Wort: „man soll nicht lehren für die Schule, sondern für's Leben (non scholae, sed vitae)", eine Wahrheit werden soll. Wie dieses gemeint sei, wie es genommen, was in dieser Beziehung für die Lehrer vorgekehrt werden müsse, davon bei anderer Gelegenheit.

XVIII.

Das Lesen der pädagogischen Journale.

Ein Wort an die Lehrer, Leser und — Nichtleser*).

Nach der fleißigen Zusammenstellung der in der ganzen Vergangenheit in Deutschland erschienenen pädagogischen Zeitschriften von

---

*) Rh. Bl. XLII. Bd., 3. Hft., S. 348—360 (1850).

*) Obigen Aufsatz habe ich zur Aufnahme folgenden pädagogischen Blättern im Manuskripte direkt zugesandt: dem Hamburgischen, Oldenburgischen, Mecklenburgischen, Hannöver'schen, Sächsischen, Nassauischen, Hessen-Kasselschen, Hessen-Darmstädtischen, Württembergischen, Ostpreußischen Schulblatte, dem Rheinischen Schulboten, dem Pädagogischen Wächter zc. Die Angelegenheit, welche der Aufsatz bespricht, ist eine allgemeine. Möchten die Lehrer, welche wirklich im Herzen den Fortschritt wollen, sie beherzigen und danach handeln!

Der Aufsatz ist auch an Nicht-Leser gerichtet. Dieses setzt voraus, daß die Leser desselben ihn Denjenigen, welche nicht zu lesen pflegen, vor die Augen bringen. So können sich jene um diese ein Verdienst erwerben. —

Sollte nun der eine oder andere Leser diesen Aufsatz schon in einem anderen Blatte gelesen haben, so habe ich oben diese Erscheinung erklärt und — hoffentlich auch durch die Sache selbst — entschuldigt.

Obige Zusendung geschah mit einem Briefe, den ich nachfolgend auch den Lesern dieser Blätter vorlegen will; er ist an einen jeden Lehrer gerichtet:

„Zu den niederschlagendsten Erfahrungen in dem Lehrerstande gehört nach meinem Bedünken die Wahrnehmung, daß nur der kleinere Theil der Lehrer sich an dem Lesen der periodischen Blätter der pädagogischen Literatur betheiligt. Ich glaube nicht zu irren, wenn ich annehme, daß in manchen Provinzen unseres Vaterlandes weniger als die Hälfte oder ein Drittheil, oft nur ein Viertel oder vielleicht gar ein noch kleinerer Bruchtheil der Lehrer irgend ein Schulblatt der Provinz oder des übrigen Deutschlands lieset.

Dieser Zustand ist sehr zu beklagen. Nicht nur wird dadurch die Erscheinung der Blätter sehr erschwert oder unmöglich gemacht, sondern es fehlen deßhalb auch den Redaktionen die Mittel, sich ihrem wichtigen Berufe mit ganzer Kraft zu widmen, durch anständige Honorare tüchtige Mitarbeiter heranzuziehen und sich zu erhalten und, was das Betrübendste ist, die nichtlesenden Lehrer verschmähen zu ihrem eigenen und der Schule Schaden eines der mächtigsten Beförderungsmittel der Bildung, der Fortbildung, der Kenntniß der Gegenwart und der Fortschritte auf dem Gebiete der Pädagogik, sowie der Erhaltung der geistigen Lebendigkeit und Frische. In zehn Fällen gegen einen darf man die Behauptung als richtig

Wander in seinem „pädagogischen Wächter“ beläuft sich die Gesammtzahl aller noch nicht auf zweihundert. Freilich genug und übergenug, oder vielmehr viel zu viel, wird mancher denken, der vielleicht nicht eine derselben kennt oder kennen zu lernen Lust hat. Andere aber werden jene Zahl klein finden. Und sie ist es wirklich, wenn man die Menge der gegenwärtig in Deutschland erscheinenden pädagogischen Blätter betrachtet. Man kann diese nach Dutzenden zählen.

Der pädagogische Tisch ist also gedeckt, die Tafel servirt, Speisen in Hülle und Fülle und von der mannigfaltigsten Art laden zum Genusse ein. Ich lege hier dem Leser die Speisekarte der deutsch-pädagogischen Tagesliteratur nicht im Einzelnen vor; ich setze voraus, daß er sie kenne; ich wünsche nur, daß die Gäste zahlreich erscheinen und gesunden Appetit mitbringen. Der Hunger würzet das Mahl.

Aber hier hapert es gewaltig. Wie viele von den hunderttausend deutschen Lehrern lesen Journale pädagogischen Inhaltes?

---

anerkennen, daß ein an der pädagogisch- periodischen Literatur gar nicht theilnehmender Lehrer der Trägheit, dem Stumpfsinn und der geistigen Interesselosigkeit, sowie dem Mangel an aller Theilnahme an der Entwickelung seines Standes verfallen ist oder verfallen wird.

Es gehört daher nach meinem Ermessen zu den wichtigsten Angelegenheiten der diese großen Gebrechen in ihrem ganzen Umfang erkennenden Lehrer, auf Mittel zu sinnen, welche geeignet sind, wenn auch nicht eine totale Beseitigung, so doch eine nahmhafte Beschränkung dieses Uebelstandes zu bewirken.

Nicht zweifelnd, daß Sie als ein durch inneren Beruf wie durch äußere Thätigkeit an der Sache direkt Betheiligter jene Mängel tief empfunden haben, fühle ich mich veranlaßt, Ihr Nachdenken und Ihre Erfahrung in der Art in Anspruch zu nehmen, daß ich Sie bitte, die Resultate derselben mir mitzutheilen, um durch vereinigtes Nachdenken die Mittel aufzufinden, durch welche wir die Glieder unseres Standes zu regerer Theilnahme an dem Lesen der pädagogischen Tagesblätter veranlassen können.

In Erwartung der Gewährung dieses Wunsches von Ihrer Seite, um nach Eingang der Bemerkungen und Anträge aus verschiedenen Gegenden, die ich mir erbeten, zu bestimmten Resultaten zu gelangen, die ich Ihnen später vorzulegen nicht versäumen werde, und um vorläufig einen, wie es mir scheint, die Angelegenheit fördernden Schritt zu thun, habe ich es für zweckmäßig erachtet, einen kleinen Aufsatz über das Lesen der pädagogischen Zeitschriften, besonders der Provinzialblätter, zu schreiben und Ihnen denselben hiermit vorzulegen.

In der ferneren Voraussetzung, daß Sie den Inhalt und den Zweck desselben billigen, stelle ich es Ihrem Ermessen anheim, denselben Ihrem Blatte einzuverleiben, wobei es Ihnen, wie sich von selbst versteht, überlassen bleibt, demselben diejenigen Ansichten und Anträge, die Sie etwa für den Kreis Ihrer Leser geeignet erachten, anzuhängen oder in einem späteren Blatte folgen zu lassen.

In der Ueberzeugung von der Wichtigkeit der ganzen Angelegenheit empfehle ich dieselbe Ihrem gereiften Nachdenken und praktischen Wirken.

Die Förderung der Schulsache ist eine allen deutschen Lehreren gemeinsam obliegende Pflicht.“ A. D.

Wir wollen nicht ungerecht sein, ihre Zahl hat sich seit Jahren verdoppelt, vielleicht vervierfacht, wir können Solches schon aus der großen Zahl der pädagogischen Zeitschriften erschließen; aber „viel" ist ein relativer Begriff; wie verhält sich die Zahl der Lesenden zu der Anzahl aller Lehrer?

Wander berichtet, daß in seiner Umgebung 25 pCt. aller Lehrer zu denjenigen gehören, welche an Journal-Lektüre überhaupt Theil nehmen, also wenigstens eine Zeitschrift in das Haus bekommen. Drei Viertheile aller Lehrer lesen also dort gar nichts Pädagogisch-Periodisches. Natürlich wird das Verhältniß anderwärts ein anderes sein. Nach eingezogenen Nachrichten über die rheinisch-westphälischen, kurhessischen, sächsischen Lehrer steht das Verhältniß dort günstiger, in Ostpreußen, Pommern, Posen, Mecklenburg weniger günstig, in Berlin selbst steht es nicht höher. (!) Was lehrt die Erfahrung den Leser in seiner Umgebung? — Das Resultat ist ein niederschlagendes, ja — man darf die Schäden nicht verbergen — ein tief betrübendes.

Daß es mit der angeführten Thatsache seine Richtigkeit hat, geht auch aus der Geschwindigkeit hervor, in welcher viele der in froher Hoffnung erscheinenden und, im Falle längeren Lebens, zu frohen Hoffnungen berechtigenden Journale wieder verschwinden. Aus Mangel an Absatz können sie sich nicht halten.

Die Redaktionen der meisten Blätter würden sich glücklich schätzen, wenn ihre Jahreseinnahme 500 Thaler betrüge; dann könnten sie nicht nur ehrlich bestehen, sondern auch ihre Mitarbeiter bezahlen, und ein Ueberschuß zu einiger Vergütung der Mühe käme für den Redakteur und den Verleger heraus. Angenommen nun, daß jeder Mitleser jährlich einen halben Thaler beiträgt, so hätte jedes Journal tausend Leser, und so viele gehörten zur Erhaltung eines solchen. Das machte auf hunderttausend Lehrer hundert Journale. Man ziehe den Schluß! Das Resultat ist ein klägliches.

Es ist allgemein zu beklagen, nicht bloß um der mühsamer Arbeit sich hingebender Herausgeber und Verleger, sondern hauptsächlich um der Lehrer und um des Fortschritts der Sache willen.

Denke man sich in der Mitte des neunzehnten Jahrhunderts, in welchem Alles, was nicht schmachvoll zurückbleiben will, lies't, weil kein Jahr, kein Monat, oft kein Tag vergeht, an dem nicht etwas Bemerkenswerthes anzuzeigen wäre, — denke man sich, sage ich (ich muß übrigens gestehen, daß ich mich in das innere Wesen eines solchen Mannes nicht hineindenken kann), einen Mann, einen Lehrer des Jahres 1850, welcher sich um das, was die pädagogische Tagesliteratur zu Markte bringt, gar nicht kümmert, der höchstens zufällig etwas davon

hört, aber nicht die geringste Neigung besitzt, ein kleines Opfer dafür zu bringen. Es steht schrecklich um solchen Mann! — Während jedem Handwerker nichts näher liegt, als zu erfahren, wie er sein Handwerk immer besser und besser betreiben könne, begnügt sich unser Mann, den wir Kollegen und Mitarbeiter an der Geisteskultur des Volkes nennen, mit dem, was er in früheren Jahren gelernt und geübt hat. Kann ein lebendiges, reges Interesse für Geistesbildung, kann Liebe zur Erweiterung seines Horizontes wie zum Fortschreiten, kann ein rechter Lehrersinn dabei bestehen? Nein, er kann nicht dabei bestehen, das ist nicht möglich, und darum ist jenes Resultat in so hohem Maße zu beklagen.

Das erste dabei ist, daß wir dieses Faktum begreifen und dadurch erklären; das Zweite, daß wir es zu beseitigen suchen. Die Erklärung liegt in folgenden, hier in aller Kürze anzuführenden Momenten:

1. An der Armuth vieler deutscher Lehrer.

Sie ist notorisch und allgemein zugestanden. Auf vielen Lehrern ruht Tag für Tag, vom ersten Januar bis zum Sylvester, der, vielleicht mit Rücksicht auf solche Zustände, in manchen Kalendern „Gottlob" genannt wird, die Sorge um das tägliche Brot für Weib, Kinder und sich. Ich glaube nicht, daß wir Glücklicheren eine Vorstellung davon haben, wie solcher bleibende Zustand auf den Geist drücken muß. Also wir beklagen solchen Lehrer tief; wir sehen ein, daß er nicht viel auf seine Bildung verwenden kann. Aber gar nichts? nicht einmal 15 Silbergroschen jährlich? 1 Sgr. 3 Pfg. monatlich sollten nicht zu erschwingen sein? Unglaublich! Die Armuth des Lehrers an Geldmitteln erklärt die möglichste Beschränkung der Ausgaben auf das Nothwendigste, auf ein wahres Minimum; aber entschuldigt die gänzliche Theilnahmlosigkeit nicht. Gerade der Niedergedrückte hat am ersten geistige Erhebung durch Geistesnahrung nöthig; wo ein Bedürfniß tief gefühlt wird, da schafft man sich auch die geringen Mittel.*) Was Einer allein nicht kaufen kann, das können ihrer Drei, Sechs oder Zwölfe. Geschieht es nicht, so kann es auch liegen.

2. An der geistigen Trägheit, an der gänzlichen Erschlaffung, an dem Stumpfsinn.

Hier wird unser Urtheil schärfer und härter. Einer, der sich dem Berufe der geistigen Kultur und Pflege gewidmet hat, und dafür berufen worden ist, verfällt ganz und gar in Stumpfsinn; er handwerkert und tagelöhnert, und ist mit sich zufrieden, wenn er nur in seiner Träg-

---

*) „So wenig auch, wie in der Regel der Schulmeister, das Geld übrig habe, so bleibt doch für die Interessen des Standes immer eine Kleinigkeit über. Lieber entbehre ich etwas Anderes; denn geistiger Genuß geht mir höher." — Ein Leser im Rheinischen Schulboten, 1850, Nr. 37, S. 290.

heit nicht gestört wird — das ist der hier vorliegende Casus. Daß wir solche Glieder in unserem Stande zählen, ist leider auch notorisch. Sie lesen entweder gar nichts oder doch alles Andere — Ritter- und Räuber-Romane und wahre Schund-Literatur — eher, als pädagogische Schriften. Schmach und Schande auf eines Jeden Haupt, der zu ihnen gehört! würden wir sagen, wenn wir nicht die traurigen Weisen, unter welchen auch jetzt noch künftige Lehrer erzogen und gebildet werden, kennten; wenn wir nicht wüßten, daß die sogenannten Lehrerbildungs-Anstalten nicht selten einen großen Theil der Schuld an dem Stumpfsinn, in welchen ihre Zöglinge verfallen, zu tragen hätten. Nicht Alles können diese Anstalten leisten, nicht alle Hindernisse des nachhaltigen Eifers beseitigen; aber sie müssen sich sagen, daß sie an keinem Zöglinge, welcher jemals jenen Beweis der Stumpfsinnigkeit an sich verspüren läßt, ihre Aufgabe gelöst haben. Wir können uns nur in Unmuth und Groll von ihnen abwenden. Ein fernerer Grund der Nichtbetheiligung an pädagogisch-fortbildender Lektüre liegt

3. in der Selbstgenügsamkeit, in dem Fertigsein.

Auch daran sind manche Seminare Schuld, welche den Zöglingen vorpredigen: Christum lieb haben, sei besser, als alles Wissen", und dadurch, wie durch das ganze Verhalten, eine Verachtung alles „weltlichen" Wissens in den zur Trägheit und zum geistlichen Hochmuth hinneigenden Zöglingen erzeugen. Um für „das Reich Gottes" zu wirken, bedürfe es, meinen Solche, vor Allem oder ausschließlich nur des „rechten" Glaubens. Vieles Wissen blähe auf und mache den Leib müde. So denken sie, während sie nicht merken, daß sie selbst des geistlichen Hochmuths und der Aufgeblasenheit voll sind. Sie sehen mit Selbstzufriedenheit und Selbstgenügsamkeit auf die unruhig Strebenden hinab; denn sie sind die „Fertigen", denen, wie der Dichter sagt, „nichts recht zu machen ist". Nur „der Strebende sei dankbar", fügt er hinzu.

Die Ersten (sub 1) flößen uns Mitleid, die Zweiten Unmuth, die Dritten Verachtung ein. Mit Widerwillen wenden wir uns von diesen weg, denn sie erwecken in uns die Erinnerung an die Zeit des hochbeinigen, dummdreisten, versumpften und doch aufgebläheten Schulmeisterthums. Wir aber fordern für die neue Zeit keine Schulmeister oder Schulhalter, sondern Lehrer, pädagogisch gebildete und pädagogisch strebende Lehrer. Ein weiterer Grund zur Erklärung der hier besprochenen betrübenden Erscheinung liegt

4. in der abhängigen Stellung vieler Lehrer und in dem Mangel an Anregung von Seiten ihrer Vorgesetzten.

Die Blicke vieler tausend Lehrer sind viel mehr auf ihre Vorgesetzten, als auf ihre eigene Sache gerichtet. Was wünscht oder verlangt

der Herr Schulrath, der Herr Landrath, der Herr Superintendent, der Herr Dekan? das ist ihre Hauptsorge. Die Genannten verlangen bei Weitem nicht immer, ja meist nicht, mit der rechten Energie, daß die Lehrer als Lehrer sich fortbilden, ihren Horizont erweitern und zu selbstständigen Urtheilen hinaufwachsen. Die Abhängigkeit der Lehrer, die oft an Unmündigkeit grenzt, ist ihnen lieb. In dem Lesen der Journale, die von selbstständigen Lehrern geschrieben werden, und welche sich die Aufgabe gestellt haben, der Unselbstständigkeit der Lehrer, zuoberst der geistigen, weil diese die Mutter aller anderen ist, ein Ende zu machen, erblicken jene Vorgesetzten eine ihren Zwecken und Absichten schädliche Gewohnheit. Daher bringen sie ihre Lehrer davon ab, verleiden ihnen das Lesen der anregenden oder, wie sie sagen, „aufregenden" Blätter oder verbieten sie ihnen geradezu. Wir haben es erlebt; die königliche Regierung in Liegnitz z. B. befahl, daß kein Buch in die von den Lehrern in Hirschberg errichtete und durch deren Beiträge unterhaltene Lehrer-Bibliothek aufgenommen werden dürfe, dessen Aufnahme nicht vorher von einem dazu bezeichneten Geistlichen und vom Kreis-Superintendenten genehmigt sei; ja, unter dem Ministerium Eichhorn wurde sogar die Privat-Bibliothek der Lehrer der Beaufsichtigung der Geistlichen unterworfen. Die Bücher und Zeitschriften, welche sie den Lehrern empfehlen, haben aber meist jede andere Wirkung, nur nicht die der Anregung und Belebung, deren doch der stets mit denselben Elementen beschäftigte Lehrer mehr als jeder andere Stand bedarf, soll er anders frisch und freudig fortwirken. Wir könnten der Ursachen zur Erklärung des obigen Faktums noch mehrere aufführen, aber es ist mit den genannten genug, sie lösen das Räthsel, wenn es noch eins sein sollte. Und sie zeigen uns die Uebel, gegen welche wir, wollen wir die betrübende Erscheinung aus der Welt schaffen, den Angriff zu richten haben, d. h.:

1. Tragen wir dazu bei, daß den Lehrern ein anständiges, „auskömmliches" Gehalt wird!

Man lebt aber nicht vom Brot allein, und von dem Lehrer würde gelten, was Göthe einst von Tiedge sagte: „Er würde bessere Gedanken haben, wenn es ihm besser ginge." Dieses bessere Ergehen gilt zunächst von der leiblichen Seite des Daseins, dann aber auch, und dann erst, von der geistigen. Den Geist kann der gewöhnliche Mensch erst dann nähren, wenn der Leib gesättigt ist; und so lange die Kinder nach Brot schreien, kann man ihrem unglücklichen Vater kein Opfer für den Geist zumuthen. Aber wie gern erhebt der Adler seine Schwingen, so lange sie nicht total gelähmt sind. Darum nach dem Wunsche Heinrichs IV. auch jedem Lehrer des Sonntags ein Huhn in den Topf und die

neuesten, stärkenden Journale auf den Tisch! Jenes belebt nicht bloß den Leib, sondern, weil es zugleich Frau und Kinder labt, auch das Herz; diese erwecken die zur Erziehung der Jugend für die Zukunft nach den Bedürfnissen der Gegenwart befähigenden Gedanken.

2. Arbeiten wir dem Stumpfsinn der Kollegen, ihrer Selbstgenügsamkeit, ihrer Unselbstständigkeit entgegen; fördern wir ihre Fortbildung auf alle Weise.

Viele Lehrer haben Sinn für Mancherlei, sie schließen sich Vereinen verschiedener Art an, haben aber für die Interessen ihres Standes nicht einen gleich regen Eifer. Es ist nicht zu verantworten. Von dem Lehrer erwartet man zuvörderst und zuoberst Sinn für seinen Beruf und seine Standesgenossen. Der wahre Lehrer fühlt sich mit ihnen für die Fortbildung des heranwachsenden Geschlechts solidarisch verpflichtet. Die Kultur der Nationen ist eine Aufgabe des ganzen Standes. Darum belebt ihn die Neigung, seinen Berufsgenossen zu geben und ihnen das erringen zu helfen, was sie bedürfen. Nun fehlt es dem Stande der Volksschullehrer und Volkserzieher häufig an den Gütern, die das Gegentheil der aufgeführten Uebel sind; darum hat der Tüchtigere, Gefördertere die ernste Pflicht, sich der weniger Geförderteren in brüderlicher Liebe anzunehmen und ihre Bildung zu steigern. Eins der wichtigsten Mittel dazu ist das Lesen und Studiren pädagogischer Zeitschriften. Gar mancher sonst treue Lehrer versteht nicht, was die pädagogische Zeitschrift bietet, er kann sich vielleicht noch gar nicht durch eigene Lektüre belehren; warum stellt sich denn der benachbarte Kollege ihm nicht helfend zur Seite?

Hier ist für die tüchtigeren, edleren Lehrer ein Feld des fruchtbarsten Wirkens. Nur der dünkelhafte Meister von Ehemals will vom Anderen nichts lernen; nur der ekelhafteste Hochmuth will nicht eingestehen, daß er Manches nicht wisse. Wer ein Lehrer von heute sein will, will zulernen und fortschreiten, und er ergreift dankbar die ihm helfende Hand.

Aeußerer Mittel zur Verbreitung der pädagogischen Lektüre unter den Lehrern brauchen wir nicht zu gedenken. Sie fallen dem Strebenden von selbst ein, sind auch verschieden nach örtlichen und persönlichen Verhältnissen. Herbart nennt die Geographie eine associirende Wissenschaft; der Lehrerstand ist ein associirender Stand, der Associations-Geist leitet auf die rechten Pfade. Das Sehen mit eigenen Augen ist ein herrliches Ding. Aber wer kann heutzutage alles mit eigenen Augen wahrnehmen, wer hat es jemals gekonnt?

Die Literatur ist ein Meer, die Literatur jedes Faches. Alljährlich, oft tagtäglich tauchen, nicht bloß am Horizont der Menschheit, sondern auch auf dem Gebiete der Pädagogik, bemerkenswerthe Erscheinungen

auf, theils vorüberziehende, aber darum nicht unmerkwürdige Meteore, theils neuentdeckte Weltkörper und Welten. Wer führt uns dort zurecht, wer macht uns auf diese aufmerksam und deutet sie uns?

Das ist die Bedeutung und der Werth der pädagogischen Journale. Dieselben sagen außerdem dem Lehrer, was es jetzt an der Zeit ist, woran man jetzt arbeitet, was von dem Lehrer dieser Zeit zu hoffen oder zu fürchten oder zu thun sei. An wessen Ohr und Geist das Alles ungehört und ungewürdigt vorübergeht, ist ein Mensch außer seiner Zeit, außer der Zeit überhaupt; ein Mensch der Unzeit. Ihm, wie uns Allen, kommen die Männer zur Hülfe, welche auf den Zinnen und Warten der Zeit stehen und die auftretenden Erscheinungen signalisiren. Diese Männer verdienen die Achtung und den Dank der Lehrer. Sie wollen die gemeinsame Sache der Lehrer fördern, und sie ersparen den Strebenden eine unendliche Mühe — durch die Mühe, die sie selbst übernehmen. Oder sollte der Lehrer meinen, die Herausgabe einer pädagogischen Tages-, Wochen- oder Monatsschrift sei ohne Mühe? es sei ohne Mühe, die Literatur zu durchstöbern, die Arbeiten der Mitarbeiter zu redigiren, die Korrespondenzen zu führen? Oder sollte er meinen, das seien lauter angenehme Geschäfte? Oder wähnen, das sei möglich, ohne anhaltende innere Liebe und Hingebung an die Sache? Oder sollte er denken, daß äußere Vortheile zur Herausgabe von dergleichen Schriften veranlassen könnten? Ich kenne keine pädagogische Zeitschrift, die einen solchen abwürfe oder abgeworfen hätte, daß nicht durch andere Thätigkeit viel mehr zu beschaffen gewesen wäre. Bei weitem die meisten unserer Zeitblätter fristen nothdürftig ihr Dasein.

Wer diese Wahrheiten lieset und ein Lehrerherz im Leibe hat, sagt es sich selbst, daß er es sich zur Aufgabe machen sollte, die Redaktionen solcher Blätter, welche ihm zusagen, ihn und seine Sache fördern, nicht bloß um seiner selbst, sondern um der allgemeinen Sache willen, durch Betheiligung an denselben zu fördern. Sie arbeiten für ihn, er lese wenigstens ihre Schriften!

Offen gesagt, ich halte es für einen Lehrer nicht nur für eine Schande, wenn er keine pädagogischen Blätter liest; sondern ich spreche ihm auch allen Standessinn ab, wenn er diejenigen seines Standes, die vorzugsweise für denselben arbeiten, nicht unterstützt; kann er dies durch druckwürdige Beiträge, desto besser, kann er es nicht, so halte er ihre Blätter! Der Herausgeber einer belehrenden, anregenden, geistweckenden Zeitschrift giebt ihnen unendlich viel mehr, als sie ihm jemals geben und leisten können. Und das wollte man nicht anerkennen, nicht unterstützen?

Ich gestehe, es hat mich die Wahrnehmung, welche ich in dieser Beziehung gemacht habe, oft sehr niedergeschlagen. Ich selbst habe zwar

keine Ursache, in Betreff der Blätter, die ich herausgebe, besondere Klage zu führen; aber offen gefragt: Wie viele Lehrer mag es geben, die sich an dem Halten eines Journals auch darum betheiligen, um es zu halten, d. h. aufrecht zu erhalten, oder erhalten zu helfen, und den Redakteur bei frohem Muthe zu erhalten?

Ich halte das aber für eine Ehrensache eines jeden strebenden und tüchtigen Lehrers. Ich rechne es den Lehrern einer Provinz zur Schande, wenn sie das vorzugsweise und zunächst für ihre Provinz geschriebene Schulblatt nicht bei Leben und Dasein erhalten. Leistet es das noch nicht, was sie wünschen, nun, so mögen sie dazu beitragen, daß es dieses leiste! Ich halte es für jeden Lehrer ohne Ausnahme für eine Schande, der das die Lehrer-Interessen seiner Provinz vertretende Schulblatt nicht lies't — ich kann nicht anders urtheilen.

Außerdem lasse man sich durch engherzige Vorgesetzte nicht bange machen; noch mehr, man lasse sich die Journale, welche man lesen will, nicht vorschreiben!*) Jenes ist überhaupt des Mannes, welcher prüfen will und darum vor keiner Behauptung erschrickt, sondern eben um der Prüfung willen Ansichten aus verschiedenen Standpunkten vernehmen will und muß, unwürdig; dieses verletzt die Selbstständigkeit, auf die er Ansprüche hat. Was würden die Geistlichen sagen, wenn ihnen ein anderer Stand oder irgend eine Behörde der Welt vorschreiben wollte, was sie lesen sollten! Sind denn die Lehrer Kinder — sollen sie Kinder bleiben? oder wollen sie es selbst?

Also, jeder Lehrer lese das ihn fördernde und seine Sache vertretende Provinzial-Schulblatt, und außerdem betheilige er sich an dem Halten und Lesen vorzugsweise der allgemeineren pädagogischen Zeitschriften, deren Inhalt in die Zeit eingreift und deren Darstellung dem Strebenden zusagt, weil sie ihn nährt und bewegt, stärkt und erhebt, und darum beruhigt und veredelt.

Was für Fortschritte würden wir machen, in zehn Jahren machen, wenn dieser Rath allgemein befolgt würde — von den hunderttausend Lehrern Deutschlands! **)

---

*) Nach verbürgten Nachrichten geschieht Obiges in der neuesten Zeit häufig. Wer das nicht als eine Schmach empfindet, ist kein Lehrer, und wer es duldet, ist kein Mann.

**) So viel ich weiß, haben die Lehrer in keiner deutschen Provinz eine bessere Organisation und ein rührigeres Leben zu Stande gebracht, als in Kurhessen: 1. die Lehrer jedes Kreises versammeln sich daselbst monatlich zu einer Kreissynode; 2. jede Kreissynode sendet halbjährlich einen Abgeordneten in die Landes-Schulsynode; 3. der Vorstand derselben in Kassel giebt das Vereinsblatt,

Das steht nun freilich nicht zu erwarten, und gar nicht eher zu erwarten, bis wir dahin gekommen sein werden, eine einheitliche volksthümliche Erziehungsbehörde in Deutschland zu besitzen.

Schmach aber über Jeden, welcher dieses abwarten will und nichts thut, weil er weiß, daß es Andere giebt, die auch nichts thun.

---

das „kurhessische Volks-Schulblatt" (wöchentlich $1/2$ bis 1 Bogen gr. 4 à $7 1/2$ Sgr. halbjährlich) heraus, in welchem alles Laufende, was die Lehrer interessiren kann, zur Sprache kommt. Ohne ein solches Blatt ist eine lebendige Verbindung und Wechselwirkung der Lehrer einer Provinz nicht denkbar. Die kurhessischen Schulsynoden suchen es dahin zu bringen, daß jeder Lehrer das Vereinsblatt für sich hält. Ohne das kann ein solches, für einen nicht allzugroßen Länderstrich berechnetes Blatt nicht bestehen, wenigstens nicht zu einem so enorm niedrigen Preise verkauft werden, wie das kurhessische, das sich außerdem durch einen sehr frischen, anregenden Geist auszeichnet. Ist das nun etwa zu viel verlangt, wenn man von jedem Lehrer fordert, daß er für das zur Belebung des ganzen Schulwesens seiner Provinz ins Leben gerufene Blatt jährlich 15 Sgr. opfert? Darauf antworte ein Jeder! Namentlich fordere Jeder von denjenigen, welche bisher nichts lasen, aber allwöchentlich oder gar täglich auf der Kegelbahn, oder am Spieltisch, oder beim Biere erschienen, Rechenschaft von sich selbst; er frage sich, ob solch Betragen von einem Lehrer zu verantworten sei! Ich sage ihm: Wer sich solchem Leben ergiebt, ist für seinen Beruf, ist für die Schule, ist für die Kultur des Volkes verloren. Wehe ihm!

Daß man das von Lehrern geschriebene Provinzal-Schulblatt halte, ist das Erste, Nothwendigste. Aber damit ist es nicht genug; es befriedigt die Bedürfnisse des strebenden Lehrers nicht ganz. Derselbe blickt über die Grenzen seiner Provinz hinaus; er will wissen, was anderwärts geschieht, was da die Lehrer machen — er hat ein deutsches Herz. Alle erscheinenden Blätter kann er für sich nicht halten; aber die Kreis-Schulsynode kann es. Trägt Jeder noch $1/2$ oder $1/4$ Thlr. jährlich bei, so wird man ungefähr alle die Blätter halten können, von welchen man meint, daß sie danach streben, den Kopf und das Herz der Lehrer zu befriedigen und dem Fortschritt zu dienen. Den darin liegenden Rath möge man überlegen!

So viel ich weiß, besitzt jetzt Baiern, Württemberg, Baden, Waldeck, Nassau, die beiden Hessen, Sachsen, Hannover, Mecklenburg, Holstein, Oldenburg, Rheinpreußen (zwei), Schlesien (zwei), Posen, Ostpreußen, jedes dieser Länder sein Schulblatt. Wie gesagt, sollte von jedem einzelnen Lehrer sein Provinzialblatt, und von jeder Kreis-Schulsynode oder jedem Lehrerverein sollten alle anderen Blätter gehalten werden. Die Sache des Schulwesens im ganzen Vaterlande ist eine; ein Fortschritt an einem Orte ist ein Glück für Alle, ein Rückschritt irgendwo ist eine allgemeine Calamität. Die Lehrer sind die geborenen und berufenen Vertreter der Schule — von diesem Berufe dürfen sie sich von Anderen nicht verdrängen lassen — und die erste ihrer Pflichten besteht darum darin, sich immer mehr zu dem Berufe, zeitgemäß zu wirken, zu befähigen. Ohne Theilnahme an den Zuständen der Gegenwart und ohne Kenntniß derselben ist solches aber nimmer möglich.

XIX.

Pestalozzi.*)

Der menschlichen Natur ist der Trieb zur Entwickelung eigen, sie trägt ihn in sich als treibende Kraft. Die Entwickelung ist ihr daher Bedürfniß.

Die menschliche Natur strebt, gleich jeder organischen, nach der Befriedigung ihrer Bedürfnisse. Aller Genuß besteht in der Befriedigung eines Bedürfnisses. In der Befriedigung der Bedürfnisse der menschlichen Natur besteht das Gefühl des Wohlseins, das Glück des Menschen, in dem Mangel der Befriedigung das Unwohlsein, das Unglück des Menschen.

Das Streben nach jenem Glück ist eins mit dem Trieb zur Entwickelung; die Befriedigung dieses Triebes ist eben das Glück oder die Glückseligkeit. Das Streben danach ist mit der Menschennatur gegeben, sie kann nimmer darauf verzichten. Es hieße: auf das Leben selbst verzichten, sich selbst vernichten, ein Vorsatz, der aus der ungehindert sich entwickelnden Natur selbst niemals entstehen kann. Jedes Ding will existiren, seiner Natur gemäß existiren.

Die Entwickelungstriebe des Menschen begünstigen, verstärken, in ihrem Streben (positiv und negativ) unterstützen, heißt ihn erziehen.

Der Trieb zum Werden liegt in der menschlichen Natur; ohne seine Existenz ist kein Werden möglich. Kein Mensch wird also (im eigentlichen Sinne des Wortes) verzogen, Jeder erzieht sich selbst — mit oder ohne Unterstützung Anderer. Diese Unterstützung ist die absichtliche Erziehung.

Entspricht sie dem Streben der Natur, so ist sie natürlich, gut; widerspricht sie ihm, so ist sie unnatürlich, schlecht.

Das Werden des Menschen ist daher von dem Wesen und der Stärke der Grundtriebe und von der Art und der Kraft der Unterstützung, die ihr (unabsichtlich und absichtlich) wird, abhängig.

---

*) Rh. Bl., 34. Band., 1. Hft. S. 3—11. (1846.)

Hier entstehen vier Möglichkeiten:

a) gute Triebe und gute Einwirkung, Erziehung, Unterstützung;

b) gute Triebe, aber schlechte Einwirkung;

c) schlechte Triebe, aber gute Einwirkung;

d) schlechte Triebe und schlechte Einwirkung.

Diese einfache Aufstellung stellt uns vor einen Weltstreit; je nachdem man ihn schlichtet, scheiden sich die Wege der Erzieher.

Jeder von ihnen will gute Einwirkung; aber welches ist die gute? Die den Trieben der Menschennatur entsprechende? oder die ihnen widerstreitende? in letzterem Falle die totale, oder partiale? in dem letzten Falle wieder: wie weit? — —

Die Antwort auf diese Fragen richtet sich nach der Beantwortung der (alten) Streitfrage:

Sind die Triebe des Menschen gut, oder sind sie schlecht? In letzterem Falle: sind sie es total oder partial, in wie fern und wie weit?

Die, welche das Erste bejahen, aus Ueberzeugung bejahen können oder müssen, sind (theoretisch) die Glücklichen, weil ihre Ansicht einfache Consequenz erlaubt und keine anderen, schwierigen Fragen entstehen. Die, welche sie verneinen, weil sie das Gegentheil bejahen, erhalten die schwierige Aufgabe, das In wie fern und In wie weit anzugeben. Hier entstehet die Möglichkeit unendlich verschiedener Ansichten, ein Meer von Meinungen. Keine zwei Individuen sind ganz einzig. Einig sind nur die, welche sich für Eins von den Zweien erklären: gut, ganz gut, oder: ganz schlecht, radical böse.

Jene werden und müssen die Einwirkung (Erziehung) gut nennen, welche den Trieben oder Strebungen der Menschennatur entspricht; diese werden die Einwirkungen (Erziehung) gut nennen, welche den natürlichen Strebungen widersprechen und widerstreben.

In letzterem Falle kommt man bei Consequenz auf den Gedanken: die natürlichen Triebe zu vernichten. Da aber das Leben in den Trieben besteht, da das Lebendige das Treibende ist, so hieße dieses: das Leben vernichten.

Diese Ansicht muß also sofort auf die Consequenz verzichten. Wie nun?

Wie bildet man die natürlichen Strebungen um, wie giebt man den treibenden Kräften eine andere Richtung, d. h. wie ändert man ihre Natur? durch welche natürliche (!) Einwirkungen ändert man total die Menschennatur?

Die Entstehung dieses Problems ist eine nothwendige Folge der Annahme einer radical verdorbenen Menschennatur. Die Lösung dieses Problems ist die Aufgabe dieser Erzieher.

Bis heute hat sie keiner gelöset, d. h. keiner hat begreiflich zu machen gewußt, wie auf natürlichem Wege, durch natürliche Mittel die Menschennatur umgeschaffen werden könne.

Diese Thatsache konnte nur zwei Folgen haben: entweder mußte man die Grundansicht aufgeben, oder zu übernatürlichen Einwirkungen seine Zuflucht nehmen. Was der endliche Mensch nicht vermag, weder einzusehen noch zu bewerkstelligen, vermag doch die Allmacht (die Gnade) — meinte man. Hier ist zu bemerken: Wenn man das Streben nach dem Begreifen aufgiebt, so hört das Begreifen wirklich auf.

Die, denen jenes nicht möglich ist, wenden sich von der Annahme einer radicalen Verdorbenheit ab, gehen entweder zum geraden Gegentheile über, oder bleiben in einer gewissen Mitte stehen.

Auf dem letzteren Standpunkte entsteht nun ein Hin und Her, eine Annäherung zu dem Einen oder Andern, theilweise Lösung der Aufgabe, theilweise Nichtlösung — kurz die Mannigfaltigkeit der Ansichten und die Verschiedenheit der Verfahrungsweisen der heutigen Erzieher. Auf Uebereinstimmung Aller in Allem muß verzichtet werden. —

Consequentes Verfahren, Uebereinstimmung in der Ansicht und in den Mitteln ist nur möglich bei der Rückkehr zu dem Ersten:

Harmonie der Einwirkung mit den Grundtrieben und Bedürfnissen der Menschennatur.

Damit betritt man einen festen und heiteren Standpunkt. Auf ihm erklärt und begreift man die Mangelhaftigkeit der menschlichen Zustände aus der Jugend des Menschengeschlechts und aus der Endlichkeit der Menschennatur, auf dieselbe Weise, wie man die Mangelhaftigkeit der Feldfrüchte und der Ernten begreift und erklärt, in Verbindung mit den Conflicten, in welche die endliche Menschennatur mit der äußeren Natur und mit anderen Menschen geräth; erklärt und begreift man die Masse des von Menschen herrührenden Unglücks und Elends auf der Erde von dem Verkennen der Triebe und Strebungen der Menschennatur und von der Nichtanerkennung ihre Berechtigung, nicht blos zum Dasein, sondern zur Befriedigung; erklärt und begreift man das häufige Nichtgelingen der Erziehung aus der falschen Auffassung der menschlichen Natur im Allgemeinen und im Besonderen (der Natur der Individuen), aus der Mangelhaftigkeit der zur Erziehung erforderlichen Mittel, Momente und Zustände. *)

Aus jenem Standpunkte ergeben sich überdieß folgende Ansichten

*) Dem Rousseau'schen Ausspruch: „Alles verdirbt unter den Händen der Menschen", fügen heutige Pädagogen, Staatsmänner u. A. bei: Das Meiste verdirbt durch ungenügende Zustände (Verhältnisse, Einrichtungen, Lagen 2c.).

und Grundsätze, die zum Theil in der Einleitung zu diesen Aphorismen schon angedeutet wurden:

Den Grund zu dem, was der einzelne Mensch werden kann und soll, bringt er mit in's Leben; in Jedem sind die allgemeinen Strebungen der Menschennatur vorhanden, jedoch nach unendlich verschiedenen Maßen und Graden; —

Jeder ist daher ein Mensch, aber zugleich ein Individuum; in Jedem entwickelt sich daher der Mensch (das Generelle), aber auch das Besondere (das Individuelle); —

zum Glück eines Jeden gehört daher die Befriedigung der allgemein-menschlichen Bedürfnisse und der besonderen, ihm eigenthümlichen; der Mangel jener begründet das allgemein-menschliche, der Mangel dieser das individuelle Unglück der Menschen; —

das Recht zur Entwickelung beider Anlagen und Triebe, der allgemeinen und der besonderen, ist eben so gewiß und sicher wie das Recht zur Existenz; denn die menschliche und individuelle, die individuell-menschliche Existenz (eine andere existirt nicht) besteht in der Entwickelung durch Befriedigung der Triebe und Bedürfnisse; —

weil nun der Mensch nur unter Menschen zum Menschen wird, nur unter und mit ihnen ein menschliches Leben führen kann, so haben Alle die Pflicht der Anerkennung jenes Rechtes, und weil, vermöge des Wesens und der Bedürftigkeit der Menschennatur, der Eine nur mit den Andern, sein Lebensziel (die Entwickelung, Entfaltung seiner Natur, die allseitige Bethätigung seiner Kräfte — die Glückseligkeit) erreicht, so haben Alle die Verpflichtung der gegenseitigen Förderung der Strebungen der Menschennatur eines Jeden; —

in dem Maße, als die Einrichtungen und Zustände der Menschengesellschaft und ihrer Vereine die Glückseligkeit, d. h. die Befriedigung der (sinnlichen und geistigen) Triebe Aller begünstigen, sind sie gut, in dem Maße, als Einige oder Viele davon ausgeschlossen sind, in der Erreichung ihrer Grundstrebungen gehemmt werden, sind sie schlecht; —

ohne Erkenntniß der Menschennatur und ohne allseitige, unbedingte und frohe Anerkennung und Förderung derselben in allen ihren Gliedern ist daher an kein glückliches menschliches Dasein zu denken;

das Glück oder die Glückseligkeit (das Streben danach ist mit der Menschennatur, mit ihrem Dasein, mit dem Athmen eins) des Menschen entwickelt sich aus der dem Menschen anerschaffenen Natur, der Mensch ist der Grund seiner Glückseligkeit;

die Entwickelung seiner Natur ist der Zweck seines Daseins, das Leben ist der Zweck des Lebens, der Mensch ist das Ziel des Menschen;

die Entwickelung des Menschen ist weniger von der äußeren Natur

als von den Menschen und ihren Werken abhängig, der Mensch ist das Hauptmittel zur Erreichung der Zwecke des Menschenlebens; —

der Grad der Glückseligkeit eines Menschen ist abhängig von dem Maße der naturgemäßen Entwickelung und Bethätigung seiner Kräfte;

der Wert eines Menschenlebens hängt ab von dem Grade, in welchem er für die Glückseligkeit Anderer wirkt;

die Selbstachtung und die Achtung Anderer hangen gleichfalls von dem Maße dieses Wirkens ab;

der Wert einer Lehre, einer Einrichtung, einer Erfindnng, einer Anstalt, eines Vereins u. s. w. u. s. w. ist von derselben Beurtheilung abhängig; —

wie die Bedürfnisse und Strebungen der Menschennatur in den verschiedenen Lebensaltern und Stufen verschieden sind, so hat auch jedes Menschengeschlecht (wie jede Nation ꝛc.) seine besonderen Strebungen und Bedürfnisse;

Bedürfnisse der Menschennatur überhaupt sind Bedürfnisse für alle Zeiten, die ihnen entsprechenden Güter Glücksgüter für alle Zeiten;

nicht aber entsprechen Lehren, Einrichtungen, die irgend einmal einem Bedürfniß entsprachen, darum auch dem Bedürfniß aller Zeiten und Orte;

Alles, was gelehrt, eingerichtet, vorgekehrt wird, muß zuoberst nach seiner Uebereinstimmung mit den Zwecken der Menschennatur, demnächst erst nach seiner Harmonie mit den augenblicklichen Bedürfnissen nach Zeit, Ort und Umständen beurtheilt werden;

was der Menschennatur, d. h. ihren Strebungen nach freier Entwickelung und Bethätigung, widerspricht, ist unbedingt und ewig verwerflich;

was daher die freie Entwickelung der sinnlichen Thätigkeit, der Arme und Füße, die geistige freie Thätigkeit des Denkens, Sprechens, Handelns u. s. w. hemmt, ist ewig verwerflich;

die menschliche Natur ist darum Urgrund, Quelle und Ziel auch der Sittengesetze und der Sittlichkeit: aus ihr entspringen sie, sie soll durch sie gefördert werden; wie Alles ohne Ausnahme auf die menschliche Natur und die Förderung derselben zu beziehen ist, so sind die aus der Natur entspringenden, darum ewigen, nur immer mehr und mehr zu läuternden Sittengesetze als natürliche, nothwendige Lebensbedingungen zu betrachten; der Mensch ist auch Grund und Ziel der sittlichen Welt; —

die Bedürfnisse der Menschennatur, die Mittel zu ihrer Befriedigung, die Pflicht, sie anzuwenden und zu vermehren, das Verlangen Aller nach Glückseligkeit d. h. nach allseitiger Entfaltung und naturgemäßer Thätigkeit, das Streben nach Uebereinstimmung der gesellschaftlichen Verhältnisse mit den allgemeinen Bedürfnissen der Menschennatur,

die Verehrung der Wohlthäter und wahrhaften Beglücker der Menschheit (in diesem Sinne) sind dem Menschen, einem solchen wahren Menschen — heilige Gegenstände; —

dieses Grundgefühl basirt auf dem Vertrauen zur Menschennatur, in sich und Andern, entwickelt die Wertschätzung der Menschennatur in sich und Andern und damit die wahre Demuth und den wahren Muth, die sittliche Demuth und den sittlichen Lebensmuth, zeitigt überhaupt die sittliche Weltansicht, fördert allseitig das eigne und fremde Glück, macht den Menschen zum Heil und Segen des Menschen — des Menschen an sich — abgesehen von allen trennenden, unseligen Unterschieden nach Rang und Stand, nach Vermögen und Habe, nach Sprachen und Heimat, nach Alter und Geschlecht, nach Beschäftigung und individueller Beschaffenheit, nach Confession und Katechismus; —

heilig ist jedem wahren Menschen das Streben jedes Andern nach der Entfaltung seiner Natur; dieses Grundgefühl, dieses Bewußtsein, diese Ueberzeugung in dem heranwachsenden Menschen zu begründen und ihn zur Theilnahme an dem Streben nach Licht, Liebe und Kraft zu bestimmen, ist eine der Aufgaben des Erziehers.

Unter den Pädagogen der letzten Jahrhunderte ist in allem diesem unser Vorbild:

Pestalozzi.

Wer nicht zuoberst und über alle Unterschiede hinaus in dem „zweibeinigen Wesen ohne Federn“ den Menschen erblickt, ist nicht wert, den Nahmen Pestalozzi in den Mund zu nehmen.

XX.

J. F. Wilberg, als „Meister an dem Rhein". *)

I.

„Ich denk' so manchmal hin und her,
's giebt keinen Kaiser Josef mehr.
Wenn einem Der in's Auge sah,
Das war fürwahr eine Gloria."

Was ich über den Mann, dessen Namen ich soeben geschrieben, sage, wird mir eben so wenig genügen, als allen denen, die ihn gekannt; es ist unmöglich. Aber ich kann es nicht lassen; es drängt mich, ich suche Erleichterung, Beruhigung; ich habe Sehnsucht nach Objectivirung des Innern durch Betrachtung und Mittheilung.

Er selbst hat über seine Erlebnisse gesprochen und seine Gedanken veröffentlicht. Es ist ein dankenswertes Geschenk. Aber wer ihn kannte, weiß, wie höchst schwach das Bild, das er entworfen**), verglichen mit dem, was er war, ausgefallen. Es genügt noch viel weniger als sein Bildniß, dem zwar die künstlerische Vollendung nicht fehlt, wohl aber und leider der geistige Ausdruck, die lebendige Eigenthümlichkeit seiner Natur. Einen Mann wie Wilberg kann man in der Mannigfaltigkeit seiner Natur in der Anschauung besitzen und im Herzen tragen; ihn allseitig, ganz und wahr zu schildern, und zwar so, daß der Fremde ihn leibhaftig vor sich zu sehen glaubt, halte ich, ohne die objectivirende, plastische Darstellungskunst eines Shakespeare, für unmöglich. Es soll mich freuen, unendlich freuen, wenn es einem Andern gelingt. Ich kann nur Striche machen zu einer Zeichnung über ihn. Möchten sie durch Andere ergänzt oder ganz unnütz gemacht werden! —

Es war im Jahre 1811, als ich Wilberg persönlich kennen lernte, ihn von Angesicht sah. Ich hatte viel von ihm gehört, von meinem Bruder, damals Professor am Lyceum in Mannheim, bei dem

*) Rh. Bl., 36. Band, 2. Heft. S. 127—224. (1847.)

**) Erinnerungen aus meinem Leben ꝛc. Essen, bei Bädeker 1836. (211 S.)

ich mich aufhielt, und von Seelbach, dem späteren Direktor des Gymnasiums in Elberfeld, damals Hauslehrer bei der unvergeßlichen Caroline Rudolphi in Heidelberg.

Mit dem Tornister auf dem Rücken wanderte ich im December 1811 von Mannheim über Siegen durch das Oberbergische und Elberfeld nach Düsseldorf, mich zum Ingenieur-Examen bei Benzenberg zu stellen. Ich wollte an der geographischen Vermessung des Herzogthums Westphalen Theil nehmen, an die Schulmeisterei dachte ich nicht, obgleich ich mich in Mannheim zuerst als Hauslehrer, dann durch Privatunterricht erhalten hatte. Der Weg über Olpe, Meinertshagen und Wüpperfürth war sehr beschwerlich, hoch liegender Schnee machte ihn zum Theil ganz unsichtbar; es war sogar gefährlich, in der Dunkelheit zu wandern. Eine Stunde nach meiner Ankunft in Elberfeld, gegen 9 Uhr Abends, suchte ich das Wilberg'sche Haus auf. Von einem Dienstmädchen wurde ich in das mir später so wohlbekannte Eckzimmer rechts vom Eingange geführt, wo ich Wilberg an dem Arbeitstische erblickte. Ohne aufzusehen vollendete er, wie es seine Gewohnheit war, den Satz, an dem er schrieb, schaute dann dem späten Fremdling in's Angesicht und sprang auf, als er den Namen des vor ihm stehenden 21jährigen jungen Menschen hörte. Seit 1807 war er meinem Bruder innig befreundet. Was er mit mir sprach, weiß ich nicht mehr. Die anerzogene Befangenheit und Schüchternheit (wer verwindet sie jemals!) ließ mich, in der Nähe des zwar freundlichen und deutsch-geraden, aber mir imponirenden Mannes, nicht zu mir selbst kommen; nur so viel weiß ich, daß, als ich nach 10 zum Wirthshause zurück ging, einen unauslöschlichen Eindruck empfangen hatte, der mich nicht nur in der Nacht, sondern noch viele Tage beschäftigte. Einen Tabaksbeutel, den er mir beim Abschiede verehrte, trug ich mit fort, ich wagte nicht, ihn zu gebrauchen, aber ich griff auf dem Wege häufig nach ihm, mich seiner theuern Anwesenheit zu versichern — leider ist er mir später abhanden gekommen.

Die Prüfungskommission war leider in Düsseldorf nicht mehr beisammen, der bevorstehende Krieg hatte den Kulturbestrebungen des Gouvernements ein Ende gemacht; ohne meinen Zweck bei Benzenberg erreicht zu haben, kehrte ich auf directem Wege nach Mannheim zurück, wurde ganz contre—coeur Lehrer, zuerst in Worms, dann in Frankfurt am Main, dann in Elberfeld, 1818, neben und mit Seelbach an der lateinischen Schule, die mit der Wilberg'schen Anstalt rivalisiren sollte. Mein Kollege Seelbach war durch diese Situation Wilberg innerlich entfremdet, ich entschlug mich aber aller das Gefühl alterirenden Anregungen und fing an, das Wilberg'sche Haus zu besuchen. Das Wilberg'sche Haus, nicht bloß Wilberg. So haben es alle die er-

fahren, welche gastfreundlich und ungenirt daselbst empfangen wurden: man war nicht bloß bei dem Hausvater, sondern auch bei den Kindern und vorzüglich bei der Mutter, die der Vater „Hannchen“ nannte, während sie ihn nur bei besonderen Gelegenheiten und dann mit prägnantem Tone „Friedrich“ rief. Was für Erinnerungen ziehen bei diesen Namen durch meine Seele! Es ist mir nicht anders, als fühlte ich mich von den Fittigen guter Genien berührt; die dem Herzen theuersten Gefühle regen sich in der Brust, die Namen Vater und Mutter sind mir kaum ehrwürdiger als diese Namen.

Wer eine deutsche Frau kennen lernen wollte, mußte „Mutter Wilberg“, wie die Zöglinge sie nannten, sehen. Groß und stark gebaut wie die Westphalen und viele ihrer Frauen, frischen morgenröthlichen Antlitzes, hellblauen Auges und goldgelben Haares, trat sie dem Ankommenden entgegen, reichte einem ohne Körperbeugung die Hand — ich habe nie einen „Knicks“ von ihr gesehen — und hieß einen willkommen. Wie schaltete und waltete diese Frau in ihrem Hause, wie regierte sie 30 und mehr Pensionäre aus der Nähe und Ferne, wie sorgte sie für Keller und Küche, welche Reinlichkeit, Geradheit und Entschiedenheit allüberall! Wahrlich, ohne sie hätte Wilberg nicht vollbracht, was er vollbracht, wäre er der Mann nicht geworden, der er geworden. Sie war die lenkende, bewegende und regierende Kraft in dem unruhigen Hause, in dem Hunderte von Schülern und Schülerinnen aus- und eingingen; ihre Haushaltungskunst, ihr Sinn für Ordnung und Zusammenhalten machte es ihm möglich, sich auf die Herrschaft durch den Geist zu beschränken. Er herrschte, sie regierte. Wilberg war ein Herrscher, ein Selbstherrscher, er war zum Herrschen geboren, sie verstand das Leiten und Regieren, ganz in der Stille, man fühlte es durch, man empfand es auf angenehme Weise, sie war weise und verständig genug, Manches durchzusetzen, was der buchstäblichen Auslegung der Gesetze, dem erklärten Willen des Mannes, zuwider war. Und er war bei aller Entschiedenheit einsichtsvoll genug, sie in dem, was sie besser verstehen mußte, schalten und walten zu lassen.

Es konnte nicht fehlen, daß, wie man zu sagen pflegt, Wilberg manchmal der Kopf brummte. Was Alles lag nicht auf seinen Schultern! Es überstieg fast die Menschenkraft! Da liebte sie es, wenn man zur rechten Stunde kam, mit ihrem Manne zu plaudern. Auch mich sah sie in dieser Beziehung gern, bisweilen erfreute ich mich in dieser Beziehung eines Winkes. Wie fühlte ich mich gehoben durch dieses Vertrauen, wie gern benutzte ich den stillen, vertrauten Wink! Wo konnte ich mehr lernen, wo mehr mich belebt fühlen als bei ihm, auf welche andre Weise stille Dankbarkeit an den Tag legen! Regelmäßig am Sonnabend Nachmittag

saß ich unter Lehrern und Hülfslehrern im Thomashofe zu seinen Füßen, begleitete ihn dann nach Hause und blieb zum Abendbrote bei ihm, bis gegen 11 oder 12 Uhr! Oft setzte er seine Erzählungen, wenn wir das Speisezimmer, nachdem bereits Alles zu Bette war, verlassen hatten, noch in der Eckstube, die zu einer Wachtstube wurde und es eigentlich immer war, fort, bis er mir zuletzt die Pforte öffnete! Ich mache mir Hoffnung, daß ein Anderer, der lange im Wilberg'schen Hause gewohnt hat, uns das Leben der „Mutter Wilberg" genauer, als ich es vermag, schildern werde; es muß das Bild einer edlen, deutschen Hausfrau, Gattin und Mutter werden, wie sie immer seltner zu werden scheinen. Ich brauche nicht beizufügen, daß sie eine liebende Pflegerin der Armen und Unglücklichen war, diese Eigenschaft hatte sie mit Vielen gemein. Sie spendete reichlich, nur durch Zufall erfuhr man es. Aber nicht unterdrücken kann ich das Gefühl persönlicher Anhänglichkeit und Dankbarkeit. Im Herbste 1818 überfiel mich in dem neblichten Thale ein Nervenfieber, von dessen Nachwehen ich mich nur langsam erholte. Wer labte und stärkte mich da aus Küche und Keller?! — — — Ehre und Segen dem Andenken dieser edlen und einfachen, durch und durch kernhaften und tüchtigen, herrlichen und kostbaren Hausfrau*), Gattin, Mutter und Freundin! Bei Keinem, der sie gekannt und in ihrer Wesenheit erkannt hat, wird jemals die Anschauung dieses naturkräftigen Bildes erlöschen. — Kommen wir zu ihm, dem doppelt und dreifach Unvergeßlichen! Wie soll ich ihn schildern? Einzelne Striche — mehr vermag ich nicht.

Die Natur — was vermag man ohne sie und was wird Einer ohne sie? — hatte ihn herrlich ausgestattet: kräftige Leibesgestalt, starker Knochenbau, feste Haltung bis über das 70. Lebensjahr hinaus, trotz ungeheurer Anstrengung, edles Antlitz und Haupt mit herabwallendem Haar, große Adlernase und Adlerblick**) — das äußere Bild eines Mannes. Seine Bewegungen, Schritt und Gang, waren fest, rasch und sicher, er sprang die Treppen mehr hinauf, als daß er ging. Sein Gesicht war des mannigfaltigsten Ausdrucks fähig, von der innigsten, tiefsten Rührung und dem seelenvollsten Gepräge bis zum kraftvollsten Ausdruck in Würde, Ernst und männlichem Zorn. Seine Stimme war klangvoll und durchdringend — wenn es sein mußte, durchbohrend und niederschmetternd. In Verbindung mit dem Blick aus dem großen, blauen

---

*) „Hauses Sonne,
Mannes Wonne!
Ehrenkrone!
Gott denkt Dein an seinem Throne."

**) Hierher gehört das Motto dieses Aufsatzes.

Auge — gehörte mehr als Kühnheit dazu, ihm zu widerstehen. Aber wie will ich darstellen, wie Wilberg war, wenn er erzählte, was ihn erfreut hatte, wenn er sich in Witz und Humor oder scharf eindringlicher Rede erging — oder wenn er von lieblichen, geist- und gemüthvollen Aeußerungen seiner Schüler und Schülerinnen erzählte (wie oft habe ich da sein Auge gefeuchtet gesehen! —) — oder wenn er sich über die Leiden, die die Menschheit drücken, erging und sich über den Luxus der vornehmen Leute, ihre oft maß- und sinnlose Verschwendung, im Angesicht des Elendes Anderer, die auch Menschen seien, äußerte! Alles war charakteristisch, eigenthümlich, wesenhaft an diesem originellen, durch Naturgaben und Ausbildung ausgeprägten, scharf ausgemünzten, reich ausgestatteten herrlichen Manne! In jeder Lage hätte er sich ausgezeichnet und hervorgethan; nirgends wäre er der „Zweite“ gewesen. Den vorzüglichen Körperanlagen verbanden sich ausgezeichnete Geistesgaben: ein eminentes Gedächtniß, ein eben so lebhaftes Erinnerungsvermögen, ohne welches jenes wenig Wert hat, in solchem Grade, daß ihm Alles, was er wußte und erfahren hatte, stets zu Gebot stand (eine unermeßlich wirksame Eigenschaft für den Mann in der Schule und im Rathe!), ein durchdringender, auf das Praktische gerichteter Verstand, der energischeste Wille, rascher Entschluß und nachhaltige Thatkraft. Wollte man einen Mann sehen, der sich beherrschen, seine Kraft dem Geiste unterthan gemacht hatte, so mußte man Wilberg sehen. Regelmäßig saß er im Sommer Morgens nach 4 Uhr an seinem Arbeitstische — eine stille Stunde, bevor Alles erwachte, genießend. In jüngeren Jahren, erzählte mir seine Gattin, arbeitete er nicht selten die Nacht durch bis gegen die Morgenröthe hin, die er, bevor er sich zur kurzen Ruhe begab, von der nahen Höhe hinter seinem Hause zu begrüßen pflegte. Noch am späten Abend merkte man an ihm keine Ermüdung, ich habe nie auch nur eine Spur derselben wahrgenommen. Und was für ein Tagewerk ruhte auf ihm! Das Haus glich einem Taubenschlage. Immer war er bereit; unverdrossen legte er die Feder nieder, um Anfragen zu erledigen und Besuche anzunehmen; unmittelbar darauf setzte er die Arbeit fort. Hatte er zwischen den Lehrstunden und dem Mittagbrot einige Minuten — er arbeitete. In diesem Fleiße, in dieser Kraft der Selbstbeherrschung und des Zeitauskaufes war er Schleiermacher gleich — eine Folge der Gewissenhaftigkeit und des Getriebenseins durch den Geist. Kein Wunder, daß keiner von Beiden an Lebensmuth, wie an Heiterkeit bei Festen, von irgend Einem übertroffen wurde. Denn die Arbeitsamkeit bringt erst zum Festgenuß die rechte Würze. Wilberg gönnte sich wenig Muße. An zeitraubenden Mahlen nahm er grundsätzlich keinen Antheil; aber in kleinen Kreisen war er die Seele der Geselligkeit. In allem Genuß

liebte er Einfachheit und Beschränkung auf das Nothwendige. Er ging stets einfach, aber höchst reinlich gekleidet. Nie habe ich ihn im Fracke gesehen. Ordnung merkte man in seiner ganzen Umgebung. Er wußte jedes Buch im Dunkeln zu greifen, nichts lag umher oder durch einander, seine Handschrift war höchst zierlich und elegant. Die Hefte, die er anlegte, glichen druckfertigen Handschriften. Das Briefchen, das er mir 4 Wochen vor seinem Ende schrieb, war noch eine kalligraphische Vorschrift. Was und wie war er außerdem?

Er war ein Lehrer. Seinesgleichen habe ich nicht wieder gesehen, ihm gleich an Bestimmtheit des Ausdrucks, didaktischer Kraft, entwickelnder Anregung, Gabe der Veranschaulichung, das Innere der Schüler bewegender Ermittelung, an praktischen Momenten, an Willenserregung und Fesselung: Keinen, keinen von Tausenden. Ich habe auch von Keinem gehört oder gelesen*) der ihn in dieser elementarischen Virtuosität erreicht hätte. Er war ein echter, wahrer Elementarlehrer, nichts mehr, kein Gelehrter, obgleich er reich war an Kenntnissen und einem ungeheuren Schatze von Erfahrungen, aber auch nichts weniger. Wer elementarischen Unterricht, noch immer oft verkannt oder gering geachtet von gelehrten Unmenschen oder unmenschlichen Gelehrten — kennen lernen wollte, mußte ihn sehen und hören, sein Unterricht war hinreißend, wahrlich da gehörte Muth dazu, nicht Acht zu geben, es war unmöglich. Eine geistig schlechthin imponirende Persönlichkeit gehört von vornherein zu allem Unterricht, welcher wohl aufgenommen und nachhaltig wirken soll; es muß sich die Ueberlegenheit der Lehraufgabe über die Lernaufgabe ohne Weiteres bereits durch den Begriff des zu Lernenden constatiren, und dieser Begriff schlechthin schon giebt dem etwas Geistiges zu lehren Berufenen vor dem bloß ein mechanisch Hinwegzubekommendes Ueber-

*) Sehr nahe liegt die Vergleichung Wilberg's mit Pestalozzi. Ihre Verschiedenheiten springen in die Augen, ich will nur auf ihre Aehnlichkeiten hindeuten: Beide widmeten ihre ganze Kraft der Förderung des Unterrichts und der Erziehung; Beide nahmen zwar auch die Kinder begüterter Eltern in ihre Häuser auf, aber ihr Herz schlug vorzugsweise den Bedrängten und Armen; Beide suchten die Begründung einer besseren Zukunft vorzugsweise in besserer Erziehung der Jugend; Beide hatten eine hohe Meinung nicht nur von der Würde, der Stellung und Bestimmung des Menschen im Verhältniß zu Gott und den Kreaturen, sondern sie dachten auch groß von dem Wert eines würdig geführten Menschenlebens und von der Aufgabe des Erziehers und Lehrers; Beide wirkten in weiten Kreisen, ihr Beispiel hat belebend auf Tausende gewirkt, Beider Name hat bei der dankbaren Nachwelt einen guten Klang. Aber bei all diesen Aehnlichkeiten welche Verschiedenheit im unmittelbaren Wirken, welche Verschiedenheit in den augenblicklichen, wie in den späteren Erfolgen! Jedenfalls aber gilt auch von ihnen des Dichters Wort: „Das Beste bleibt der Nachwelt unverloren.“

liefernden in dem Auge des Zöglings einen unermeßlichen moralischen Vorrang. Wer die erziehende, bildende Kraft des Unterrichts — auch jetzt noch oft in Abrede gestellt und zwar von Solchen, die selbst nichts sind als Wörterkrämer, oft voller Salbung — kennen lernen wollte, der mußte bei Wilberg einkehren. Seine wahren Schüler haben es an sich erfahren. Dieselben zeichnen sich durch Willensentschiedenheit aus. Fuchs in Elberfeld möge darüber sprechen; der muß es wissen, und gewiß hat er die Erinnerung daran, oder das Leben daraus in sich bewahrt. In dem Thomashofe leuchteten die Blitze, auch nicht selten die Witzfunken, die Alle elektrisirten. Man fühlte sich erleuchtet und zugleich erschüttert. Eine göttlich-menschliche, weckende und entzündende, keimbildende und fruchtansetzende, erzeugende Kraft ging von ihm aus. Nicht immer in gleicher Weise, er war ein Mensch — aber in der Regel. Er pflegte sich dann, wenn ihm eine Entwickelung besonders gelungen war, das rückwärts gekämmte Haar zu streichen, — jeder Mensch hat seine Manieren — und der edel geformte Mund zeigte einen eigenthümlichen Zug. Denkt ihr daran, ihr älteren Lehrer von Elberfeld und Umgebung, und ihr damaligen glücklichen, wenn auch manchmal geängstigten Hilfslehrer? Fürwahr, das waren göttliche, weil geistige Erquickstunden, das war ein heiteres Lernen. Wenn Er, der große Meister, einen witzigen Vergleich anstellte, einen heiteren Scherz zum Besten gab und Fuchs oder Andere replicirten und duplicirten — welch homerisches Lachen erschallte dann auf Augenblicke durch den Saal! War ihm das Werk von ein paar Stunden so recht gelungen, da merkte man es an seinem Grüßen, wenn er ging, zur Rechten und Linken, und an der Rüstigkeit seiner Schritte! — Diese freie Thätigkeit hat er — wie man zu sagen pflegt, „um Gotteswillen" — 28 Jahre lang fortgesetzt.

Wilberg stammte aus der Rochow'schen Schule. Von armen Eltern geboren und nach überstandener dürftiger Schulbildung, von der er ergötzliche Scenen zu erzählen wußte, und nachdem er eine Zeit lang auf dem Schneiderbrett gesessen, wurde er Hilfslehrer in einer Berliner Garnisonschule vor dem Schlesischen Thore und genoß den Unterricht in dem mit der Berliner Realschule verbundenen, von Karl Julius Hecker gestifteten Landschullehrer-Seminar. Wie dieser Unterricht beschaffen gewesen, ist daraus zu entnehmen, daß man, wie ich aus den Akten ersehen, noch in den 90er Jahren einen Abiturienten, der zum Schulamte für reif erklärt werden sollte, darin prüfte, ob er Brüche direkt und über's Kreuz zu behandeln, d. h. zu multipliciren und zu dividiren, dann, ob er eine Bittschrift an Se. Majestät den König oder einen Patron um Verleihung eines Schul- und Küsterdienstes ohne allzu grobe Verstöße aufzusetzen verstehe. Zum Glück für den jungen Wilberg waren die

Schulverbesserungen durch den Domherrn von Rochow in Rekahne im Schwunge: ein günstiges Geschick führte ihn in die Nähe dieses edlen Mannes. Hier eignete er sich durch die Anschauung des trefflichen Bruns („er war ein Lehrer"), die Förderung des Pfarrers Rudolph und die unmittelbare Leitung v. Rochow's die Eigenthümlichkeiten der „Rochow'schen Schule": Dringen auf klare, anschauliche Erkenntniß, Entwickelung der Verstandesthätigkeit und Halten auf direkt-praktische Fertigkeiten, an, die er auch nicht wieder fahren ließ, mit denen sich aber in ihm die tiefste Gefühlsenergie und die höchste ethische, stoische Kraft verbanden. In der Anregung klarer Anschauungen, in der Entwickelung bestimmter Begriffe, in der Ausprägung der Vorstellungen in bestimmten Worten, wie in der Aufregung der Gefühle für das Edle und Gute war Wilberg ein Meister. Er vereinigte Eigenschaften, die in der Regel nur getrennt vorkommen, die aber nur der Einseitige für unvereinbar erklärt: Tiefe des Gefühls und durchsichtige Klarheit der Erkenntniß. Beide durchdrangen sich gegenseitig in Wilberg's Eigenthümlichkeit. Von Entferntstehenden ist er häufig für starr-verständig gehalten worden, weil er sein Gefühl nicht zur Schau trug, vielmehr, wie alle keuschen Naturen, es zu verstecken die Neigung in sich verspürte; aber ich weiß es mit Andern, die ihm nahe standen, daß die Basis, der Träger seines ganzen Lebens und Strebens, das innigste, tiefste Gemüthsleben war. So wenig ist auf das Urtheil derer zu geben, die nach dem bloßen Schein, nach äußerlichen Kategorien, nach Schablonen, ohne die Gabe, in's Innere zu dringen, urtheilen. Aber wegen dieser nur den Seinigen, unbedingt aber seinen Zöglingen, sich aufschließenden Gemüthstiefe war er befähigt, die tieferen, schlafenden Gefühle des Herzens zu wecken und die Funken desselben zur Flamme zu entzünden. Seine Lehrervirtuosität zeigte sich besonders in dem Religions-, dem Sprach- und dem geometrischen Unterrichte. Den ersteren pflegte er stets selbst zu ertheilen. Den ein- und ausleitenden Gesang begleitete er mit der Orgel, die er mit hinreichender Fertigkeit spielte. In welchem Grade sein Religionsunterricht das Herz zu beleben, den Kopf zu wecken und den Willen zu ergreifen wußte, vermag ich nicht zu schildern. Man mußte es selbst sehen und erleben. Er war ein Meister in der entwickelnden Katechetik, dieser großen, seltnen, schwersten, aber kostbaren Kunst, die heut zu Tage (die Nachwelt wird darüber richten) von Manchen, die sich für berufen erachten, den Religionsunterricht restauriren zu wollen, in Verruf erklärt worden. Sie wissen nicht, was sie thun, und nebenbei — was sie allenfalls wissen könnten — fördern sie die allbekannte Denk- und Lehrfaulheit der dogmatischen Wörter- und Gedächtnißkrämer. In dieser Beziehung haben wir seit einem Jahrzehent ungeheure Rückschritte

gemacht, Dank dem Dringen auf buchstäbliche Rechtgläubigkeit und der Verketzerung der freier Denkenden, die auf die Religion des Gewissens, der eignen Ueberzeugung, des Herzens halten. So Wilberg! Er unterschrieb nicht jeden Satz der symbolischen Bücher, er erklärte sich offen gegen die Sitte einiger Prediger des Wupperthales, allsonntäglich, wie eine religiöse Frau dieses Thales sich ausdrückte, den Zuhörern „das saure Tonnengemüse des alten Testaments statt der süßen und frischen Bohnen und Erbsen des Evangeliums" vorzusetzen, er war ein Verkündiger des evangelischen Lichtes, und er verlangte überall die praktischen Früchte der religiösen Ueberzeugung. — Wie der ganze Mann, so war sein Unterricht: mit einem Worte praktisch, er drang auf scharfe Begriffsbestimmung, aber er haßte Haarspalterei, alles theoretische Spintisiren, jede Art leeren Formalismus. Darum bestand sein Sprachunterricht hauptsächlich in praktischen Uebungen an Beispielen und in etymologischen Erklärungen, in denen er oft großen, natürlichen Scharfsinn an den Tag legte. Außerdem hielt er große Stücke auf den Unterricht in der Raumlehre, an deren Gegenständen er seine Meisterschaft in elementarischer Zergliederung und zugleich in praktischen Anwendungen bewährte. Er beherrschte den Stoff und folglich auch die Methode und natürlich auch — die Schüler. Er entfesselte deren Kräfte und gönnte ihnen möglichst freien Spielraum. Es gehörte seine didaktische und disciplinarische Kraft dazu, nicht bloß die Elberfelder Jugend (nach meiner Erfahrung die schwierigste,*) die es in Deutschland giebt), sondern die von ihm ent-

*) Spätere Anm. Der oben genannte Direktor Seelbach nahm nach mehrjähriger Arbeit an dieser Jugend in der Wilberg'schen Anstalt einen Krankheitskeim mit, den weder ein darauf folgender glücklicher Aufenthalt in der Rudolphi'schen Pension in Heidelberg, noch ein sich daran reihendes heiteres Amtsverhältniß als régent in Speyer zu vernichten vermochte. Seelbach kehrte dann als Rector der lateinischen Schule nach Elberfeld zurück, die sich unter ihm zu einem Gymnasium erhob. An beiden Anstalten arbeitete sich dann dieser Mann von noch immer riesenhafter Körperkraft in der Blüthe seiner Jahre im eigentlichen Sinne des Wortes zu Tode. Die Elberfelder Gemeinde erwies sich dankbar gegen ihn an seiner Witwe und deren unerwachsenen sechs Söhnen. — Ein gleiches Schicksal hatte Müller, Seelbach's Nachfolger. Eine einjährige Arbeit unter und neben Wilberg trug ihm unheilbares Siechthum ein. Beide waren tüchtige Schüler aus dem Privatseminar des Kirchenrathes Jüngst in Nieder-Dresselndorf im Nassauischen im „Grunde der Hücken", ein Mann von der umfassendsten Thätigkeit, ein zweiter Silberschlag. Eine Erkältung, die er sich im Spätherbste 1808 bei einem großen Brande in der Stadt Heyer zugezogen hätte, raffte den riesenhaften Mann weg. Man hatte einen Bach in die Stadt geleitet. Jüngst stand die Nacht hindurch bis an den Leib im Wasser. (Gegen Morgen wurde er von dem Amtmann Carl Diesterweg, der in der Nacht von dem fünf Stunden entfernten Siegen über das Gebirge geritten war, abgelöset.) Ein eigenthümlicheres

fesselte Jugend zu zügeln. Darum war es kein leichtes Stück Arbeit, sich neben ihm als Lehrer zu behaupten. Der Director Seelbach und mein College Müller in Frankfurt am Main wußten ein Wort davon zu sagen, und Heuser wird es bestätigen. Es gehörte die volle Manneskraft dazu. Die Anstalt Wilberg's nöthigte zu fast übermenschlichen Anstrengungen; Mancher, der es versuchte, entfloh, Pustkuchen und Andere hielten es nur einige Wochen aus. Wilberg machte an seine ganze Umgebung große Anforderungen; er durfte es, weil er so viel leistete, ja er konnte nicht anders. Maulfaule Menschen, weichlich sentimentale Seelen waren ihm im Tode zuwider. Sein ganzes Haus war eine Stätte der Anstrengung und der Arbeit. Er liebte, wie alle bedeutenderen Pädagogen, die etwas schaffen und wirken wollen, den Ernst und die Strenge, und er übte sie — am meisten gegen sich selbst. Ueber die Weichherzigen erging ein scharfes Gericht, und er hielt sie von seiner Umgebung fern. Er hatte, wenn er wollte, eine scharfe Zunge und einen guten Zahn. Manch einer weiß davon ein Wörtchen zu sagen. —

Wilberg hatte die Gewohnheit, über die Gegenstände seines Unterrichts Hefte auszuarbeiten und Tagebücher zu führen. Die in Druck erschienenen Auszüge aus denselben waren eine ihrer Früchte. Sie regten die Lehrer ungemein an und befruchteten das Streben zum Besseren. Pestalozzi und Fellenberg schätzten und verbreiteten sie. Mehr noch als durch sie hat Wilberg durch seine Lesebücher gewirkt, die in zahlreichen Auflagen erschienen. Ihr Inhalt war auf Erregung der Gedanken und des Gemüthslebens gerichtet. Den Dogmatikern waren sie zu verständig und nicht überall rechtgläubig. Von dieser Seite hat man gegen sie polemisirt und — denuncirt. Aber ihr Gebrauch hat viel gewirkt. In der Periode, in der wir leben, weiß man sie nicht mehr nach Verdienst und Gebühr zu schätzen. Man hat

---

Hurrah, als dieser Kirchenrath einst seinem Landesfürsten brachte, ist wohl nie gebracht worden. 1802 besuchte der Erbstatthalter Wilhelm V. seine Erblande, die vier nassauischen Fürstenthümer. Eine größere Begeisterung konnte man nicht sehen, nicht denken. Die Nassauer waren wie rasend vor Freude. Jüngst stand bei der Annäherung des Fürsten an der Spitze seiner Hücken (Fuhrleute, die in ganz Deutschland herumfahren oder führen), alle zu Pferd, in ihrem Festputze, weißen Kitteln. Auf seinen Wink begleiteten sie ihr Freudengeschrei und Hurrah mit dem Knall ihrer Peitschen, in deren Handhabung sie eine besondere Geschicklichkeit besitzen. Der Fürst ließ dieses Hurrah mehrmals wiederholen; die Hücken waren darüber förmlich wie rasend. — Der Sohn Wilhelm's V. trat diese (Hunde-)treuen Menschen zu ihrem unsäglichen Schmerze ab, und wen erhielt er dafür zum Ersatz? — Die Belgier. (!) — (Die in dieser Anm. genannten Bürger waren sämmtlich riesenhafter Natur!)

„Ich denk' so manchmal hin und her" 2c.

sie zu den Aufklärungs-Schriften gezählt, ihren Verfasser zu den Aufklärern. Er war ein solcher, aber in dem Sinne Kant's nach dessen meisterhaftem Aufsatze über Aufklärung, der zuerst in der Berliner Monatsschrift von Gedike und Biester, nachher in Kant's vermischten Schriften erschien, Werke, welche Wilberg mit Recht ungemein schätzte.*) Man will heut zu Tage davon nicht viel mehr wissen. Aber man wird zu ihnen zurückkehren. Solches thut Noth. Denn noch leben wir, um mit Kant zu reden, nicht in einem aufgeklärten Zeitalter, sondern in einem Zeitalter nothwendiger Aufklärung. Sein unsterblicher Aufsatz ist im vorigen Jahre von hier aus in besonderem Abdrucke verbreitet worden. — Die andern Schulschriften Wilberg's sind von dauerndem Wert. An seinem Lebrecht hat sich mancher Jüngling gestärkt und erbaut. Sicherlich gehören solche nicht zu den schlechteren, und Wilberg's Schriften sollten in keiner, für Lehrer bestimmten Bibliothek fehlen.

Wilberg war als Lernender und Lehrer größtentheils ein Autodidakt, und es zeigte sich überall an ihm die Eigenthümlichkeit eines solchen, dessen Neuheit, Frische und Lernbegierde. Er gehörte nicht zu den Fertigen, er lernte zu — bis in sein hohes Alter. Er besaß einen Reichthum an Werken, besonders der pädagogischen Literatur. Lieblingsschriften las er immer und immer wieder. Die überall Naschenden, nirgends sich Vertiefenden können von diesem gewiegten Manne etwas lernen. Bedeutende Stellen wußte er wörtlich, und er liebte es, seine belehrende Unterhaltung damit zu würzen. Zu seinen auserkornen Lieblingen gehörten die Werke von Michel Montaigne, die Schriften von Salzmann, Franklin und Justus Möser, die Werke von Lessing und vor allen die von Kant. Dadurch ist der Mann charakterisirt. Einem Schatze gleich verwahrte er einen Originalbrief von Kant, den ihm ein Elberfelder (Plücker) verehrt hatte; er hatte ihn immer in seiner Nähe und er zeigte ihn gern. Die großen, ethischen Gedanken des unsterblichen Königsberger Philosophen nährten und stärkten seinen Geist. Mit wahrer Begeisterung sprach er davon, seine Stimme nahm dabei zuweilen einen zitternden Ton an, der seine innere Ergriffenheit offenbarte, und sein Auge glänzte dabei von innerer Rührung. Eines bedeutungsvollen Zuges will ich, in der Erinnerung an seine Widersacher und Ankläger, hier noch erwähnen, den mir einst, mit

*) Noch in den letzten Monaten seines Lebens hat er sich an den Werken Kant's und besonders an den Vermischten Schriften desselben, dadurch, daß er sie theils selbst las, theils sich vorlesen ließ, erfreut; und noch drei Monate vor seinem Tode hat er mit seinem Sohne ausführliche Gespräche über den Inhalt derselben geführt.

der Bitte, davon nicht zu sprechen, seine ihn verstehende Gattin, die die große Kunst, ihn zu nehmen, inne hatte, vertraute: Am Abend vor dem Morgen, an dem er Religionsunterricht zu ertheilen hatte, mußte sie ihm reine Wäsche an's Bett legen. Nach meinem Bedünken spricht dieser eine, unbekannte Zug mehr als tausend Worte. —

Er war ein Lehrer, er war ein Freund der Lehrer, er war ein Lehrer der Lehrer, er war ein Pfleger der Schule. Mit voller Berechtigung trug er den ehrenden Namen eines Schulpflegers, den Titel eines Schulinspectors verschmähend. Von ihm und dem alten Schürmann in Remscheid ab datirt sich die Blüthe des Bergischen Schulwesens. Nirgends giebt es kräftigere und energischere Lehrer. Den ganzen Volksstamm zeichnet Entschiedenheit und Derbheit aus. Es sind deutsche Tugenden. Schürmann und Wilberg paßten dahin, sie waren die ehrwürdigen Veteranen der Lehrer. Die Jüngeren, Strebenden schaarten sich um sie und hingen an ihrem Munde. Kein größeres Glück kann den Lehrern begegnen, als solche Männer in der Nähe zu haben. Alle seine Reden, die er an Lehrer hielt, handelten nur von drei Gegenständen: von der Erhabenheit der menschlichen Bestimmung, von der Wichtigkeit der Erziehung und von der Würde des Lehramtes. Darin hat er Vorzügliches geleistet. Er flößte den Lehrern den Gedanken an die Wichtigkeit und Verantwortlichkeit ihres Lehrens und Lebens ein, entfernte sie dadurch von allem Niedrigen und Gemeinen und gab ihrer Seele einen belebten und belebenden Schwung. Er belehrte, ermuthigte, tröstete und half. Welcher Lehrer bedarf solcher Erhebung nicht von Zeit zu Zeit! „Wer viel lehren muß, muß viel leiden,“ gilt heute noch eben so, wie vor Jahrtausenden. Kein gedrückter, wackerer Lehrer verließ Wilberg's Wohnung ohne neue Stärkung. Man durfte ihn nur sehen und — man verspürte die Wirkung. Dadurch allein ist er eines bleibend gesegneten Andenkens gewiß. Wie freuten sich die Lehrer, wenn er in ihren Versammlungen erschien, wie feierten sie seinen Geburtstag im Anfange des Novembers (am 5.)! An solchem Tage mußte man den Mann unter den Kindern, den Eltern, den Lehrern sehen! Er freute sich innig, unverholen und tief der Anerkennung achtungswerter, dankbarer Menschen (laudari a viro laudato), und an solchem Ehrentage übte er im großartigsten Sinne edle Gastfreundschaft. Er war dann, um mit Ernst Moritz Arndt zu reden, ein Mann wie ein Bauer, ein Mann wie ein Kind. In dem westphälischen Hofschulzen, diesem hehren Bilde, hat Immermann unsern Wilberg geschildert. Ich weiß nicht, ob jener diesen gekannt, aber so war dieser. Keiner versäume es, Bekanntschaft damit zu machen. Es ist Stärkung für die Lebensreise. Zug um Zug gleicht der Hof-

schulze unserm Wilberg. Damit habe ich eigentlich Alles gesagt, wenigstens das Zweite angedeutet, was ich zu sagen habe:

Wilberg war ein Mensch.

Es hat Zeiten gegeben, in welchen der Mensch in dem Lehrer, dem Schul- und Zunftmeister, unterging. Aus den alten Schauspielen kann der, welcher dergleichen Karrikaturen nicht aus Anschauung kennen gelernt, erfahren, wie sie waren: steife Pedanten, Schreckbilder der Jugend, leere Wortkrämer, abgekehrt den Bedürfnissen der Zeit und den Interessen der leidenden Menschheit. Nicht so Wilberg.

In harter Jugend hatte er den Druck der niederen Stände selbst erfahren, das Elend der Unwissenheit, der Entbehrung und des Hungers. Mit selbsteigner Kraft, Schöpfer des eignen Glücks, hatte er sich Reichthum des Wissens und dauernden Wohlstand geschaffen. Nur zu häufig vergessen solche Glücklichen der Noth, der sie entwachsen, und sie gesellen sich, oft, um ihre niedere Herkunft vergessen zu machen, den höheren, aristokratischen Ständen zu. Keine Spur davon in Wilberg, dem Menschenfreund, dem Kenner des menschlichen Herzens, dem Freunde der Aufklärung und Hebung des Volkes. Er war und blieb ein Freund der Armen, der niedrig Gebornen, der geistig und leiblich Gedrückten. Er schwärmte für die Versittlichung des Volks, für Veredlung ihrer Gesinnungen durch Unterricht und Erziehung, für die Verdrängung der leiblichen Noth, der eigentlichen Quelle des Unglücks und der Rohheit. Davon geben seine zahlreichen Abhandlungen über das Armenwesen laut redendes Zeugniß. Er blieb dabei nicht stehen, er nahm an der Leitung des Armenwesens seiner Stadt thätigen Antheil, er errichtete in den Jahren der Noth Rumford'sche Suppenanstalten, und er that in der Stille unzähligen Menschen wohl. Darin ist er ein Vorbild für viele edle Menschen der Gegenwart geworden, und fragt man, welchen Personen ein Theil des Ruhms gebührt, der sich jetzt in diesem harten Jahre in jenem Thale dadurch offenbart, daß die Wohlhabenden und Glücklicheren in edlem, gottgefälligem Streben, die Noth zu beschwichtigen, wetteifern, so muß man den Namen Wilberg, die Familie Wilberg nennen. Was dort geschieht, hat er angebahnt, hat er gewollt. So ernten jetzt die Armen die Früchte seiner edlen Anstrengungen, seiner anregenden Worte, seines nachhaltig wirkenden Beispiels. Traue man nur der ermuthigenden Wahrheit: Kein edles Streben ist umsonst, keines geht verloren. Diese Wahrnehmung hat unserm Freunde den Abend seines Lebens erheitert; es war ein Morgenstrahl auf seinem Grabhügel.

Er war ein Mensch im edelsten Sinne des Wortes. Man kannte ihn als solchen. Als die Kunde sich verbreitete von dem großen Elende

unter den Vaterlandsvertheidigern auf den Schlachtfeldern von Ligny und Belle-Alliance, sandte ihn die Elberfelder Kaufmannschaft mit schwerem Säckel nach Lüttich, Namur und Brüssel, den Verwundeten Trost und Hilfe zu bringen. Er war der Mann dazu. Mit menschenfreundlichem Spürsinn — die Liebe macht erfinderisch — suchte er das Elend in den Lazarethen auf und versorgte die Kranken mit Leinwand und Kleidung, mit Bettwerk und Speise, mit Tabak und Wein. Davon mußte man ihn erzählen hören — erzählen hören von dem Edelmuth preußischer Offiziere. Da erglänzte sein Auge in dem Schimmer tiefer Rührung, menschlichen Hochgefühls. Eine Anzahl verwundeter Offiziere, denen er Hülfe bringen wollte, verwiesen ihn auf andre ihrer Kameraden, als solche, die der Hülfe mehr als sie bedürften, und als er diese aufgesucht hatte, wiesen diese auf jene zurück, ihn bittend, diesen zu helfen, sie wollten dann gerne noch warten. Er half Allen, aber es blieb ihm eine köstliche Erinnerung. Das und Aehnliches muß man wissen, um die Urtheile seiner Widersacher, woran es ihm nie gefehlt hat, gehörig zu würdigen, und die Nichtigkeit und Nichtswürdigkeiten ihrer, aus dem vorgeblichen Mangel seinerseits an dem rechten Glauben hergeleiteten Beschuldigungen mit Abschen zu erkennen. Wohl haben Solche ihm manche Lebensstunde verbittert; aber den Glauben an Vorsehung und Menschheit vermochten sie nicht in ihm zu schwächen. Er half, wo er helfen konnte, und die Grenzen seiner Thätigkeit fand er nicht an der Beschränktheit seines Willens, nur an der Beschränktheit der Mittel.

Nicht zum Volksschriftsteller im engeren Sinne des Wortes geboren, schrieb er dennoch für das Volk. Sein „Vetter Christian“*) giebt davon Zeugniß. Es ist sein letztes Werk, nach dem siebenzigsten Jahre seines Alters verfaßt. Aus der Fülle seiner Erfahrungen giebt er hier eine Summe vortrefflicher Rathschläge. Nicht selten glaubt man Benjamin Franklin den Philanthropen, Justus Möser den Patrioten zu hören. — Wird der innere Wert eines Menschen in Wahrheit an dem Maßstabe rein- menschlicher Tugenden gemessen, so begegnet unserm Blick eine neue edle Seite unsres verehrten Freundes. Zwei dieser Tugenden

*) „Gedanken und Urtheile des Vetters Christian über Leben und Wirken im Mittelstande. Von Dr. J. F. Wilberg. Essen, bei Bädeker 1843.“ Der Preis des Buches (1 Thlr.) mag mit daran Schuld sein, daß es nicht unter das Volk gekommen. Hoffentlich veranstaltet der Sohn, Direktor Wilberg in Essen, eine neue, zusammengezogene, aus dem Nachlasse des Vaters verbesserte, wohlfeile Ausgabe. Denn es verdient ein Buch des Volkes zu werden. Es erinnert in doppelter Beziehung an Franklin's berühmten Aufsatz über die Tugendübung, den er im 79. Jahre seines Lebens (1780) schrieb. Beide verfaßten diese ihre letzten Schriften in hohem Alter, 5 Jahre vor ihrem Tode.

stechen besonders hervor, er besaß sie in hohem Grade: die Dankbarkeit und die Freundschaft. Wer sich des Undanks schuldig macht, empfangene Wohlthaten und Liebe mit Gleichgültigkeit oder Haß lohnt, er ist und bleibt in dem Urtheil der ganzen Welt, der heidnischen wie der christlichen, gerichtet. Großartige Beispiele davon erzählt leider auch die Lehrerwelt. Und wer keinen Freund hat, keine Seele auf der ganzen weiten Erde, mit der er in besonderem Bezuge steht, deren Wesen mit dem seinigen gleich besaitet ist, die eine und dieselbe Harmonie ertönen lassen, der ist entweder ein sehr armer, oder ein sehr unglücklicher Mann. Wilberg gehörte in beider Beziehung zu den reichen und glücklichen. In seiner Jugend war er der Gunst und der Wohlthaten des edlen Domherrn Eberhard von Rochow gewürdigt worden. Der treffliche Mann hatte den hoffnungsvollen Jüngling nicht nur zu sich genommen, um ihn in den verbesserten Unterricht einzuführen, sondern er ließ ihn auch an seinem Tische Theil nehmen, und selbst dann, wenn die Großoffiziere der Krone, wenn Generale und Minister aus Berlin in Rekahne eintrafen, so durfte Wilberg, der angehende Schullehrer, nicht an der Tafel fehlen. Ueber gemeine Eitelkeit erhaben, wenn auch, wie ich oben schon schon bemerkt habe, für die Achtung Achtungswerter und Geachteter sehr empfänglich, erzählte der Greis von nichts lieber als von diesen Wohlthaten seiner Jugend, in seinem glücklichen Gedächtniß fand er die Erinnerung aller erlebten Einzelheiten lebendig vor und er brachte sie nie ohne Rührung und Ergriffenheit vor die Ohren derer, die ihm gerne zuhörten. Ich erinnere mich noch genau, was er mir von der Art und Weise, womit Herr und Frau von Rochow an der Vorbereitung der Bauernkinder zum heil. Abendmahle thätigen Antheil nahmen — von der Pflege eines erkrankten Bauersmannes durch die Speisen aus der Küche des Gutsherrn — von der interessanten Entstehungsart des Rochow'schen Kinderfreundes (Rochow, vor einem Bilde stehend, das einen in einem Netze gefangenen Löwen darstellt, der durch eine Maus befreiet wird: „Wie, solltest du nicht die Maus werden können, um den von Vorurtheilen umgarnten Menschen zu befreien?") — von der thätigen Theilnahme des hochstehenden Mannes an dem Unterrichte und der Pflege der Schulen und seiner Liebe zu seinem Bruns (dem er die Grabschrift setzen ließ: „Er war ein Lehrer") — von dem Verhältniß eines alten Dieners zu dem Herrn v. Rochow (der jenes Leiche nicht nur mit seiner Gemalin zur Gruft begleitete, sondern ihm die Grabschrift setzen ließ: „Hier ruht mein Freund, der einst mein Diener war — er theilte Freuden und Gefahr, mit mir fast 50 Jahr" u. s. w. erzählte und wieder erzählte — da mußte man Wilberg sehen und hören, um das reine Gold seines

Innern zu entdecken. Wer sich dabei nicht des Göttlichen in der Brust des Menschen bewußt, nicht für dasselbe ergriffen gefühlt hätte — aber das war unmöglich. Wie muß der Mann als Lehrer auf seine Kinder, denen er in heiligen Stunden sein Inneres zeigte, gewirkt haben!*) Was will dagegen der Wortunterricht so Vieler und namentlich derer, die es über sich gewinnen mochten, unsern Mann eines Mangels an Rechtgläubigkeit zu beschuldigen, was will, mit diesem unmittelbaren Leben und Berühren der Seelen verglichen, der dürre Katechismusunterricht 2c. bedeuten? Sie wissen nicht, was sie thun. In Wilberg lebte die Religiosität des Herzens. Wer die zu schauen Gelegenheit gehabt — er trug sie nicht zur Schau, vielmehr verbarg er sie den Starren und Starrgläubigen, den Schriftgelehrten und Pharisäern, unter einer rauhen Oberfläche, die sie, die blinden Führer der Blinden, dann für das Wahre annahmen — wer, sage ich, so wie ich, das Glück gehabt hat, Wilberg kennen zu lernen, der blieb ihm, nicht bloß für ein paar Jahre, sondern für die Ewigkeit mit Liebe und Verehrung zugethan, der begriff die begeisterungsvolle Anhänglichkeit vieler Schüler und Schülerinnen an den herrlichen, tiefen reinen Mann, von der ihm manche seiner Schüler aus Asien und Amerika die Beweise lieferten. Wahrlich, einen solchen vortrefflichen Menschen kennen gelernt zu

*) Natorp, der nachherige Oberkonsistorialrath in Münster, der Lehrerfreund, war einst davon Augenzeuge. Was er in einer Stunde in Wilberg's Schule bei Bochum erfahren, preßte ihm, wie mir ein anderer Augenzeuge, einer seiner Lehrjünger, jetzt ein Lehrergreis in Bochum, mitgetheilt, den Ausruf aus: „Was für ein glücklicher Lehrer sind Sie!" — Zur Charakteristik Wilberg's und der damaligen Zeit will ich hier noch eines Umstandes gedenken.

Ein ihm befreundeter Prediger Möller wollte ihn zu einer Stelle in Haarkotten auf der Enneper Straße berufen. Aber mit derselben war die Verpflichtung verbunden, des Sonntags Nachmittags in einer Kapelle zu predigen. Und das damalige preußische Unterrichtsministerium ertheilte, in Betracht seiner Virtuosität als Katechet, ihm, „dem nichtstudirten Elementarlehrer", die Erlaubniß dazu. (!!!) Verhältnisse, die mir nicht bekannt sind, hielten ihn von der Annahme des Rufes ab. Wahrscheinlich fesselte ihn das Wohlwollen des Patrons seiner Schule bei Bochum, des Grafen von der Recke (des Vaters des jetzigen in Düsselthal), der auch keinen Anstand nahm, Wilberg öffentlich zu vertheidigen. Auf Anregung einiger im Finstern schleichenden pfäffischen Reden (nach Goethe, der alles Retardirende Pfaffenthum nannte) fingen die Eltern des Schulbezirks an, ihre Kinder der Schule Wilberg's zu entziehen, weil nach ihrer Ueberzeugung, wie sie sagten, in der Schule nicht von Kühen, Pferden, Schweinen und andern irdischen, sondern nur von himmlischen Dingen die Rede sein solle. Der Herr Graf brachte die Widerspenstigen theilweise durch die Vertheilung eines Druckbogens wieder zurecht, auf dem er ihnen ad oculos demonstrirte, daß auch in der heiligen Schrift von Ochsen, Hunden, Katzen, Kameelen und anderm Gethier die Rede sei.

haben, wiegt die Bekanntschaft mit Tausenden auf, und wer könnte nach einer solchen Wahrnehmung und Erfahrung jemals an der großen und erhabenen Bestimmung des sterblichen Menschen zweifeln! —

Von der Freundschaft, mit der Wilberg seine eigentlichen Freunde umfaßte, will ich nur wenige Worte sagen. Er hatte ihrer nicht viele, aber er hatte ihrer. Und er, der gewaltige Mann, in dem alle Empfindungen, Zuneigung wie Abneigung, Liebe wie Haß, in kolossaler Gestalt erschienen, umfaßte sie mit innerer Glut, er verfolgte sie mit dem Feuer leidenschaftlicher Zuneigung. Und zwar Männer der entgegengesetztesten Gemütsart, Männer, die sein Temperament nicht immer besaßen. So verband ihn mit Aders (zu seinen Lebzeiten unbestritten der erste Kaufmann Elberfelds), einem ruhigen, berechnenden Manne, und mit einem Andern, einem der zartesten und innigsten Gemüter, dessen Tod er sein Lebenlang schmerzlich empfand, die innigste Freundschaft. An seiner Erscheinungsweise, seiner Art zu denken und zu sein, wurden viele Lehrer der Alltags-Psychologie zu Schanden; ihr Maßstab erwies sich selbst an diesem Originalmenschen als incommensurabel; keine Ansicht drängte sich in schlagender Wahrheit und Ergriffenheit mehr auf als die, wie flach und gemein das Leben werde ohne lebendige Empfindungen in der Brust und die Glut der Begeisterung für das Große und Erhabene.

Wilberg war einer der eigenthümlichsten Menschen, die man sehen konnte, die je gelebt haben; Alles war ursprünglich an ihm, war ihm eigen. Man durfte nicht Alles nachahmen, wenn man keine Karrikatur werden wollte; aber es wurde einem in seiner Nähe wie da, wo man vor den Riesen der Urwelt steht. Er war ein Mensch in der ganzen Bedeutung des Wortes. Als solcher wird er auch seine Mängel und Schwächen gehabt haben. Aber entweder bin ich nicht scharfsichtig genug gewesen, sie zu entdecken, oder sie haben sich mir vor der Größe der Tugenden und kolossalen Eigenschaften verborgen. Jedenfalls gehören sie nicht hieher. Was sterblich ist, wird der Erde und damit der Vergessenheit übergeben. Die Erinnerung ist da zur Belebung und Erhebung. Für mich, wie für Tausende, ist die Erinnerung an Wilberg eine durchaus reine und erhabene, und ich zähle das Zusammentreffen mit ihm zu den beglückendsten Ereignissen meines Lebens. Denn — und damit schließe ich diese Bemerkungen ab, genug kann ich mir damit doch nicht thun —

er war ein Mann,

ein Mann, des Gleichen ich unter den Schulmännern nimmer mit Augen zum zweiten Male gesehen, ein Mann der Seele wie dem Leibe nach, ein Mann von Geist und Kraft, ein Mann der seltensten Willensstärke und Thatkraft, Freimüthigkeit und rückhaltlosen Wahrheitsliebe, ein Ver-

theidiger des Rechts und der Unschuld, ein Mann selbsteigener, selbstständiger Ueberzeugung und der furchtlosesten Aeußerung seiner Ansichten, ein selbstständiger freier Mann, ein Selbstherrscher, der Schöpfer seines Wirkungskreises und seines Glücks — nie habe ich in einem Menschen eine solche Vereinigung von Körper-, Gemüts- und Geisteskraft wieder gesehen — drum mit einem Worte: er war ein Mann. Diese Bezeichnung erklärt die Erscheinung, daß Jeder, der in seine Nähe kam, für oder gegen ihn Partei nahm. Sich indifferent oder neutral gegen ihn zu verhalten, war nicht möglich. Man hatte die Wahl zwischen Liebe, oder Haß. Es fehlte nicht an diesem; zu jener aber hielt die unermeßliche Mehrzahl. Ihn zu verachten war keiner frech genug. Auch der Feind mußte die Gewaltigkeit dieser Natur anerkennen. Wir wollen seine Gegner nicht verdammen. Es giebt Naturen, die sich nicht zusammen vertragen, die nicht mit einander leben können. Doch kann ich nicht damit zurückhalten, daß eine Art der Urtheile über Wilberg in jenem Thale aus einer Quelle floß, die leider noch nicht versiegt ist. Wir gehen an ihr vorüber, und wir halten uns daher auch nicht bei der, aus derselben Quelle fließenden Frage auf: War Wilberg ein Christ?

Wer nach allem Bisherigen so noch fragen kann und mag, für den schreibe ich nicht. Ich gehe an ihm als einem Solchen, den ich nicht belehren, mit dem ich mich nicht verständigen kann, vorüber, und handle so in dem Geiste Wilberg's. Traten ihm im Leben diese oder ähnliche Frager entgegen, so antwortete er entweder gar nicht, oder es geschah mit einem Worte niederschmetternden Unwillens. Es braucht nicht verschwiegen zu werden, daß solche Frager ihm manche Lebensstunde trübten. Er war von ihnen zu nah umgeben, und er konnte sich des Zusammentreffens mit ihnen nicht immer erwehren. Ich weiß es nicht buchstäblich gewiß, ob von dieser Seite her ihm der bittere Kelch vorgesetzt wurde, der ihn veranlaßte, sein geliebtes Elberfeld, seine zweite, seine eigentliche Heimat, zu verlassen und nach Bonn überzusiedeln, wo er Arndt gegenüber, ein Mann anderer, aber auch colossaler Art — sein Tusculum fand. Als ich im J. 1840 dort bei ihm etwas darüber erfahren wollte, bemerkte ich auf seinem Antlitz einen Zug, der mich bewog, abzubrechen. Die ihn, den hochverdienten Mann, so schmerzlich berührt, mögen es mit sich ausmachen, was sie gethan. — Uns bleibt nur die Verehrung und die Liebe. Die stirbt nicht, deß sind wir gewiß. Ein solcher Mann stirbt überhaupt nicht, sondern er lebt. Die Nachwirkung seines Lebens und Thuns wird so wenig, als es mit seinem Rückzug von Amtsgeschäften der Fall war, mit seinem Tode aufhören. Seine Werke folgen ihm nicht nach, sondern sie bleiben uns und wirken fort. Darum preisen wir das segensreiche Leben

unseres Lehrers und Freundes. Nichts geht verloren, jede Handlung greift in andre ein und wirkt in ihren Resultaten fort. Ein ganzes Leben aber, wie das vorliegende, sichert sich, wie wir sterbliche Menschen zu sagen pflegen, schon für das diesseits die Unsterblichkeit. (Aere perennius!) Er wirkt fort. Wilberg wirkt in Allen fort, die seines Geistes theilhaftig geworden. Er hat uns von dem Edelsten seines Daseins, von seinem Geiste, mitgetheilt, er hat das Bessere in uns angeregt und belebt, er ist uns als Lehrer ein, freilich unerreichbares Vorbild geworden. Darum stirbt unsre Liebe zu ihm nicht.

Mancher Leser wird mit mir in gerechter Schätzung der Einwirkung des großen Meisters auf ihn und sein Thun, und in dankbarer Erinnerung an die uneigennützigen Bestrebungen des edlen Mannes — wie Campe an Basedow's Grab — am Grabe Wilberg's sprechen:

Du sä'test mir
Wie Rochow Dir,
Und spat und früh
Und früh und spat
Pflegt' ich der Saat
Und sie gedieh. —
Giebt nun darein
Gott Sonnenschein,
Und reift die Saat:
So sei sie Dein,
Dort oben Dein,
Wo wildes Schrei'n
Um Ketzerei'n
Und alle Fehd' ein Ende hat. —

Unter der liebevollsten Pflege seiner zwei jüngeren Töchter erreichte der edle Greis das Ziel seiner Tage. Am 17. Dezember, Morgens nach 8 Uhr, nahte sich ihm der Engel des Todes in freundlicher Gestalt; nach einem Leben voller Arbeit und Kämpfe (ein solches hatte er selbst oft als ein „köstliches“ gepriesen) schlummerte er sanft hinüber. Am 20. wurde die sterbliche Hülle, fern von den ihm vorangegangenen Seinigen, aber nicht fern von einem innigst geliebten edlen Freunde, der Mutter Erde übergeben, deren Schmuck und Gaben er sich als wahrer, inniger Freund der Natur, so oft gefreut. Dort ruht, in durch Gesinnung geweihter Erde,

„der Meister an dem Rhein“! *)

Berlin, am Sylvesterabend 1846.

---

*) Obiger Name wurde allgemein, seitdem Wilberg sich an dem Rheine niedergelassen und der damalige Dirigent des Elberfelder Gymnasii, Hantschke, ihn bei Gelegenheit des ihm zu Ehren gegebenen Festmahles in einem Gedichte besungen hatte, welches also anfing:

„Er lebet noch der alte Meister,
Der Meister an dem Rhein ꝛc.“

II.

Wilberg, und wesentliche seiner Ansichten.

Unerwartet ist zwischen dem Niederschreiben des obigen ersten Aufsatzes und dem Druck desselben eine Reihe von Monaten verschwunden. Dieser Umstand hat mich, unbefriedigt durch das Ganze und das Einzelne, besonders durch das Wenige in Betreff der wichtigsten pädagogischen Grundsätze und der Lehrart Wilberg's, veranlaßt, über das Eine und das Andere noch einige Bemerkungen niederzuschreiben. Ich lasse sie hier als kleine Ergänzungsstücke nachfolgen. Wie man bei der Erzählung eines wichtigen Ereignisses zuerst das Ganze im Zusammenhange giebt und nachher noch Einzelnes weiter ausführt, so sei es auch hier bei diesem Anlasse mir erlaubt. Ueber einen Mann wie Wilberg kann man nicht zu lange nachdenken. Ich werde meine losen Bemerkungen numeriren; wer es für der Mühe wert hält, kann sie dann im Einzelnen betrachten. Wiederholungen sind dabei nicht ganz zu vermeiden. Wenn man ein Netz durch einige Maschen erweitert, so greift jede in mehrere ein, man kommt bei der Fortsetzung der Arbeit auf früheren Stellen wieder an. — Rein historisch-referirend werde ich dabei schwerlich verfahren können; eigene Urtheile werden sich einmischen. Aber was schadet es? Kommt es doch überall mehr darauf an, ob das, was Einer gesagt hat, wahr, wenigstens überlegenswert ist, als zu wissen, was Einer gesagt hat. Letzteres für sich allein bildet den historischen Kram oder Wust. Um den hat sich allenfalls ein Literarhistoriker, aber kein praktischer Lehrer zu kümmern. Vom Religionsunterricht wird auch die Rede sein, trotz dem, daß dieser Gegenstand heuer eine glühende Kohle ist. Also ohne alle Bedenklichkeit und ohne Rückhalt! Die wenigen Bemerkungen, die ich von andern Schriftstellern beibringe und unter den Text setze, sollen dazu dienen, anzudeuten, in wie fern deren Ansichten mit denen Wilberg's harmoniren, ob sie hinter den seinigen zurückbleiben, oder über sie hinausgehen — Stoff zum Vergleichen, einer Thätigkeit, in welcher Wilberg eine der wesentlichen Functionen des Denkens und, nach der Weise älterer Meister, eines der vorzüglichsten Mittel zur Entwickelung des Verstandes erblickte.

1. „Das war ein Mann", spreche ich zu Andern, mit denen ich über ihn rede. „Das war ein Mann", rufe ich in mein Zimmer hinein, wenn ich an ihn denke, mit Schmerzen denken muß, daß wir ihn verloren. Ja, wer ihn gesehen, konnte sich rühmen, einen Mann gesehen zu haben. Das Glück erleben nicht Viele, Keiner alle Tage, es ist ein seltenes Glück, wenn man sagen kann: Das ist, das war ein Mann. —

2. Wir haben ihn verloren, wie man zu sagen pflegt. Aber wir besitzen seine Werke, sein Vorbild, seine Leistungen, auch sein Bild. Benutzen wir es in dem Sinne, den ein Aufsatz in der Berliner Monatsschrift v. J. 1794 2. B. S. 302 vorschlägt: „Man trete" — Baco giebt dieses Mittel an — „vor Thomasius' Gemälde, vor Lessing's Brustbild hin; man denke sich diese wackern Deutschen als lebend und ergieße vor ihnen seine Gedanken, seine Zweifel, seine Wünsche, seine Ahnungen! Schon ihr Anblick wird uns gesetzter und nachdenkender machen, ihr Bild wird uns Entschlossenheit und Liebe zur Wahrheit und Weisheit einflößen." — Das ist ein vortrefflicher Rath. In solcher Weise benutzt, haben die Bildnisse edler, großer Menschen, die uns innerlich etwas geworden, doch einen höheren Zweck, als den, die Wände zu zieren. In solcher Weise benutze man sie! In dieser Weise, diesem Sinne, beteten fromme Vorfahren bei Tische: „Komm, Herr Jesu, sei unser Gast!" Sie vergegenwärtigen sich seine Nähe, die Nähe des Menschenfreundes, des Menschensohnes, der nichts wollte, als den Menschen dienen, sie veredeln. Und er zögerte wahrlich nicht, das begeisterte Andenken an ihn zu segnen. Laß Dich so von Ihm und Andern segnen!

3. Mit welcher Herzenswonne betrachtete dieser Mann den Blütenbaum, den Boten des Frühlings — mit welcher gemütstiefen Erregung den Regenbogen, den Boten des Friedens und der Liebe! Und mit welcher andern, noch höheren Erregtheit und Erregung blickte er einem Säugling, einem Kinde in das offene, unschuldsvolle Antlitz und Auge! Mit keinem geringeren Gefühl als mit dem der Ehrfurcht sah er Kinder auf sich zukommen, näherte er sich ihnen, redete er mit ihnen. — Denke, junger Lehrer, nur über dieses Eine nach — es ist der Mühe wert; überlege, was diese Thatsache, diese Gewohnheit, diese Naturbegabung (denn es war nichts weniger als etwas Anreflectirtes, Anexercirtes) voraussetzt und, was aus ihr mit Nothwendigkeit folgt! Fast, möchte ich sagen, spiegelt dir dieses Eine den Wilberg in seiner Wurzel, seinem Kerne. Vergleiche ihn mit Andern (Gegensätze beleuchten einander), die wie Vogelscheuchen auf Kinder wirken, und du wirst inne werden, warum dieser Mann Kindern und Lehrern das war, was er ihnen war. Hier kann man sagen: Eines lehret (enthält) Alles (ex uno disce omnes!). Denn in dem Grade, als das Kind die Schule achtet, in demselben Maße hat es pädagogischen Gewinn von derselben. Man kann sagen, daß jener Grad und folglich auch dieses Maß von der Hochachtung, welche sich bei sittlich-religiösen Naturen zur Ehrfurcht steigert, abhängt, womit der Erzieher das Kind und dessen Natur betrachtet und zu der Wichtigkeit seiner pädagogischen Aufgabe hinaufschaut. Auch in

dieser Beziehung hat man nicht mit Unrecht die Schule einen Staat im Kleinen genannt. Der Lehrer ist der Regent, die Schüler die Nation. Nur derjenige Herrscher wird Nation und Land zur Kultur erheben, welcher Volk und Vaterland achtet, wie hinwiederum nur ein solcher auf Achtung und Ehrfurcht von Seiten der Nation Anspruch hat. Und umkehrt, wie dem Regenten, der, ohne höhere Anschauung der Dinge, seine Aufgabe gelöset zu haben glaubt, wenn nur die Regierungsmaschine ihren einförmigen Gang fortgeht, die Liebe der Nation entgeht, so gehorchen dem seinen Beruf mechanisch betreibenden Lehrer allenfalls die Kinder, aber ihrer Liebe und Achtung ist er, und mit dieser sind sie des pädagogischen Segens bar und ledig. Folglich hängt in der Schule wie im Staat Alles von der Achtung und Ehrfurcht des Dirigenten vor dem Menschen, sei er klein oder groß, und von der Auffassung des pädagogischen Berufes ab. Giebt es wahrere und wichtigere Wahrheiten? — Man kann daraus einen Schluß machen auf die Wirksamkeit eines außerdem so begabten Mannes wie Wilberg. Sie läßt sich einigermaßen ermessen, aber nicht messen. —

4. Ueber einen Mann wie Wilberg, sagte ich oben, kann man nicht zu lange nachdenken. Je tiefer man in ihn eindringt, sich seines Wesens bemächtigt, es zu dem seinigen macht, desto höher steigt man selbst. Es mag sein, daß dazu einige Verwandtschaft mit seiner Natur gehört — denn nur Verwandtes zieht sich an und fördert einander — aber selbst der ungleichartig Genaturte (sit venia verbo!) begreift eine wesentliche Erscheinung, wenn er sie denkt, wenn auch nicht gerade sich zu eigen macht. Vieles, deß bin ich mir mit Andern bewußt, haben wir von ihm, Vieles auch an ihm gelernt, unter Anderem ist auch dieses mir zur Gewißheit geworden, daß das männliche Leben und Streben nicht bestehen kann und nicht besteht — ohne Haß. „Der Mensch bedarf in seinem engen Wesen der doppelten Empfindung, Lieb' und Haß." Denke der Leser über diese Wahrheit nach, wenn's ihm beliebt. Alles ohne Unterschied zu lieben, ist Schwärmerei, ist Unsinn, kann und soll nicht sein. Wer nicht haßt, der liebt auch nicht. Man kann es von Luther und allen großen Männern, man konnte es auch an und von Wilberg lernen. Wie er das von ihm für wahr und recht Erkannte glühend liebte, so haßte er mit Leidenschaft das Gegentheil, und er war bemüht, es auszurotten und zu vernichten, wo und wie weit er es zu erreichen vermochte. Er war ein Mann. An der Größe seines Hasses des Schlechten und Nichtswürdigen konnte man die Energie und Tiefe seiner Liebe zu dem Rechten und Großen messen, aus jenem diese erkennen. Er haßte, weil er liebte. Als Mann „scheut man sich nicht, gar Manchem zu mißfallen, damit man Manchen desto mehr gefallen möge". —

5. Als er 1817 Potsdam wieder sah, ging er hin, die königl. Schlösser zu besehen. Als „Altpreuße", wie er zu sagen pflegte, hing er am Regentenhause. Ein Kastellan wollte ihn nicht einlassen, ich weiß nicht aus welchen Gründen. Er aber bestand auf seine vermeintlichen Rechte, er forderte Einlaß. Bei fortgesetzter Weigerung bedrohte er ihn mit der Meldung des Vorfalls bei dem Könige, der, wie er beifügte, von Jedermann die Leistung seiner Pflicht verlange, und der nicht wollen könne, daß einem treuen Unterthan, der von fern hergekommen und nicht wiederkommen könne, der Anblick der Wohnung seines Herrschers versagt bleibe — und er imponirte dem Manne so, daß er Folge leistete.

6. Täglich las er mit Aufmerksamkeit die Zeitungen, und er konnte es nicht leiden, wenn er darin gestört wurde. Von der Lage der Weltzustände hatte er daher immer eine klare Anschauung und er sagte Manches vorher, was später eintrat. Ich erinnere mich noch genau, daß er mich einstmal im J. 1819 beschied, am Abende ja nicht zu fehlen. Es war der Tag, an dem die Zeitungen die Kunde gebracht hatten von der Ermordung Kotzebue's durch Sand. Den Meisten erschien die That Anfangs als eine nicht weiter zu beachtende Einzelerscheinung; er aber erkannte sie alsbald in ihren tiefliegenden Ursachen und weitgreifenden Wirkungen, die nicht lange auf sich warten ließen.

Mit welcher Aufmerksamkeit er nun auch die Welthändel verfolgte und eine vollständig klare, entschiedene politische Gesinnung in sich trug und in den Männern, denen sie abging, ein wesentliches Stück der Ausbildung vermißte, so weit war er doch davon entfernt, seine Schüler in eine bestimmte Richtung zu nöthigen, ja er konnte es nicht leiden, wenn junge Leute in dem „Alter des Lernens", wie er es nannte, sich zu politischen Urtheilen für reif hielten. „Das verstehen Sie nicht", sagte er dann zu solchen, auch wenn sie Recht hatten. „Solch Aburtheilen geziemt sich nicht für Sie." Die Tüchtigkeit der Ausbildung des Kopfes und Herzens der Knaben werde, meinte er, sie in der Folge schon das Rechte finden lassen. Nach seiner Ueberzeugung hatte es die Schule nur mit der Erweckung der sittlichen Energie, mit der geistigen Freiheit und Befreiung zu thun, geistige Capacität gehe im späteren Leben, wo sie es anders überhaupt vermöge, in politische Capacität über. — Es ist Thatsache, daß unter den jüngeren Männern Elberfelds ein andrer Geist herrscht als ehemals. Elberfeld ist eine Fabrik- und Handelsstadt, wo namentlich der Handelsstand und seine Interessen überwiegend hervorragen. Wovon handelte — um bei äußeren Berührungen stehen zu bleiben — sonst das Gespräch der jüngeren Generation der Kaufleute? Von Reisen, fremden Ländern, Pferden, Hunden u. dgl. m. Und jetzt? Unter den besseren, tüchtigeren und strebendern — von Communal-,

Staats- und politischen Angelegenheiten, von socialen, merkantilischen Problemen und allgemeinen Angelegenheiten der europäischen Kulturländer und der Welt. Ob das ein Fortschritt — ist es eine Frage? Solchen Umschwung vorzugsweise auf Rechnung der Schule schreiben, wäre Vermessenheit, vielleicht Tollheit. Daß aber Männer wie Wilberg, durch Gründlichkeit des Unterrichts, tiefe Entwickelung der elementarischen Kräfte, Erregung zu energischem Willen und ethischer Kraft, d. h. indirect, auf die rechte Weise, mitgewirkt haben, wird von Jedem zugestanden werden, der die Jahrzehnte-lang fortgesetzten Impulse eines solchen Unterrichts, die Einwirkung eines hervorragenden Mannes ꝛc. kennen gelernt hat.

Nach Wilberg's Ueberzeugung soll die Jugend für das Leben vorgebildet werden. Dazu gehört, daß die Lehrer das Leben kennen, im Leben stehen, an seinen Ereignissen Antheil nehmen. Aber wollte er sie darum aus der Stille des Hauses in das Gewirr und Getriebe des Marktes, aus der Ruhe des Gemütslebens in den Kampf der Parteien und Factionen hinein versetzen? Nichts weniger als dieses. Nach seiner Ansicht muß dem Lehrer die Gemütsruhe erhalten bleiben. Sie ist eine der Bedingungen zur Lust an stillem, geräuschlosem Wirken, zur Neigung des Umganges mit Kindern, zur Entwickelung jugendlicher Kräfte, die am besten „im Schatten", fern vom Geräusch des Lebens, gedeiht. „Es bildet ein Talent sich in der Stille, ein Charakter in dem Strom der Welt." Der Schule Aufgabe ist es zunächst, Talente, Naturgaben, Anlagen zu entwickeln, dem Leben bleibt vorzugsweise die Aufgabe der Charakterbildung. Diese setzt jene voraus. Die Schule legt das Fundament, sie eignet dem Zögling die Prämissen an, aus denen sich die praktischen Folgerungen ergeben; sie selbst giebt diese nicht. Darum verlangt man vom Lehrer, daß er kein Parteimann sei, wenigstens in der Jugendbildung sich aller Parteibestrebung enthalte. Es hieße, dem Leben vorgreifen, den Knaben und Jüngling seiner Unschuld, seinem beglückenden Vertrauen zu Menschen entreißen, Zwiespalt und Zerrissenheit in seine Brust pflanzen. Ein Verbrechen wäre das. Die Aufgabe des Lehrers ist es, zu pflanzen, zu begießen, für freien Raum, Regen und Licht und dadurch für Knospen- und Blütenbildung zu sorgen. Das Leben wird dann für die Zeitigung der Früchte Sorge tragen. Ob der Schüler dermaleinst den geistigen Standpunkt seines Lehrers einnimmt, dessen Weltanschauung theilt, — das wird ihm (dem Lehrer) nicht gleichgültig sein; aber er wird es nicht absichtlich darauf anlegen. Er würde dadurch in Gefahr gerathen, der jugendlichen Seele Zwang anzulegen. *)

*) „Du sollst nicht Ich werden; aber werde ein selbstständiges und vollendetes Du!" Wilberg.

Frei soll sie ihre Schwingen entfalten; darum muß alles Zustutzen gemieden werden. Der Schöpfer hat seine Freude an der unendlichen Mannigfaltigkeit der Dinge; warum nicht auch der Mensch? Das Aufzwingen von Ansichten, die man noch nicht begreift, von Ueberzeugungen, die sich nicht aus dem eignen Kopf und Herzen entwickelt haben, verkrüppelt den Geist, der diesen Zwang erleidet. Er bleibt entweder lebenslang ein Unwürdiger, oder er wird ein auf Lehrformeln schwörender Fanatiker, oder er wirft Alles über Bord. Ist eines dieser Resultate des Anstrebens wert? — Der Lehrer sei, pflegte Wilberg oft zu sagen, seinen Schülern tagtäglich die aufgehende Frühlingssonne! Entwickelt sie etwa aus verschiedenen Keimen gleiche Blüten und Früchte? — Mit einem Worte: keine Erziehung ad hoc, keine Art von Erziehung ad hoc. Dieses Wort verstehen zu lernen, lohnt wahrlich der Mühe. Man denke an den Religionsunterricht, wie er „gang und gäbe“ ist. (!!!)

7. Er war ein Todfeind alles Unterrichtsluxus, alles Vielerlei, alles Unnützen. „Der Knabe soll lernen, was er in der Folge brauchen kann“, habe ich ihn hundertmal mit scharfen Accenten sprechen hören. Eines recht und ganz, war sein Wahlspruch. Darum polemisirte er auch überall gegen die Ausbreitung in die Weite, gegen das Lateinlernen in Bürgerschulen, und gegen Anderes, was man späterhin auch als verderblichen Ueberfluß und Anticipation des Berufslebens erkannt hat. Spuren von Frühreife erweckten in ihm Abneigung und Zorn. Er war ein seltner Kenner des Menschen und des Lebens. In dem Abscheu vor dem vielen Ueberflüssigen und Unnützen, was die Kinder lernen müssen, sagte er einst, als er von der Preisfrage Suringar's: „Wie fängt man es an, daß die Kinder nicht wieder vergessen, was sie in der Schule gelernt haben?“ gehört, daß er die Frage als Preisfrage aufgeben möchte:

„Wie macht man es, daß die Schüler das Ueberflüssige und Unnütze, was sie haben lernen müssen, völlig wieder vergessen?“ In dem schönen, ganz in seiner Weise geschriebenen, ächt Wilberg'schen 6ten Kapitel des „Vetters Christian“ über „Bildung“ sagt er (S. 47): „Im Lehren, Studiren und Lernen steckt oft viel Dunst und Rauch. Eingebildetes Wissen ist schlimmer als Unwissenheit. Es ist eine Art Wahnsinn, sich einzubilden, daß man deutlich und genau wisse, was man nicht klar gedacht hat und also gar nicht weiß. Der Verstand, den ein Mensch zu haben meint, verdirbt und verdüstert den, welchen er wirklich hat.“

Gegen die Seminare hatte er Vieles auf dem Herzen. Auch der kräftigste Geist leidet unter Jugendeindrücken. Durch das Hecker'sche Seminar hatte er viele derselben empfangen, und von der Basis dieser

Anschauung und Erlebnisse urtheilte er. Besonders fürchtete er von den neuen viererlei: 1. Ueberfüllung mit nicht durchaus nothwendigem Lehrstoffe, gelehrten Anstrich; 2. Nichtberücksichtigung der Individualität der Zöglinge, Abrichterei nach eignem Zuschnitt; 3. religiösen Druck und Zwang, und die damit verbundene Geistessklaverei und Heuchelei; 4. vornehme Dünkelhaftigkeit durch Alles zusammen. Diesen Meinungen gemäß zeigte er sich daher auch mit den meisten der tüchtigern Lehrer seiner Umgebung den Zöglingen der ersten Jahre des Mörser Seminars durchaus abgeneigt. Er ignorirte sie, ließ sie nicht an sich herankommen und setzte sie hinter Andere zurück. Nur allmählich schwanden die Vormeinungen, aber zu meiner innersten Freude verloren sie sich, wie ich glaube, endlich ganz. Doch kam er bei einer eclatanten Erscheinung öffentlicher Vermessenheit „aus religiöser Rechtgläubigkeit“, wie ihr Urheber vermeinte, auf seine früheren Aussprüche zurück. Aber es war Einer von Hunderten. —

8. Was er von der in neuerer Zeit hervorgetretenen Reaction gegen die Rochow'sche Schule, den Pestalozzianismus, über die bevorzugte Gedächtnißbildung, die Wiederkehr des Dringens auf das Erlernen von Massen auch im Religionsunterricht, über das vorzeitige Anticipiren und Anlehren dogmatischen Inhaltes dachte, weiß ich genau. Ich hatte darüber im J. 1844 mit dem ehrwürdigen Weisen eine ausführliche Unterredung. Der 78jährige Greis belebte sie durch jugendliches Feuer. Trotz des Hustens und heftiger Brustaffection sprach er lang und anhaltend. Nach seiner Anschauungsweise war die Reaction eine Folge 1. der Anstrengungen der ihr Haupt von Neuem erhebenden Partei der „ausschließlich Rechtgläubigen“; 2. eine Folge des Mangels der rechten Einsicht in die Natur des Menschen, in die Kenntniß des Wesens der Elementarbildung und 3. der einseitigen Leitung des Volksschulwesens durch gelehrte Schulmänner in den höheren Lehranstalten. Nicht ohne Besorgniß betrachtete er die Gegenwart und nächste Zukunft, war aber in Betreff des endlichen Sieges der freieren Entwickelung und der freieren Gestaltung aller Schulanstalten, folglich auch der Lehrer- und Schulbildung, keinen Augenblick zweifelhaft. „Das Rechte und Gute hat — so schloß er — zu allen Zeiten Hindernisse gefunden, aber zuletzt hat es immer gesiegt. Die Hindernisse aber sind ein Beweis, daß es tief wurzelt und die Wurzeln des Schlechten angreift, und sie nöthigen es, sich zu besinnen und zu vertiefen. Das veraltete Schlechte, das nicht mehr Zeitgemäße, den Fortschritten in Wissenschaft und Erkenntniß nicht mehr Entsprechende macht jetzt, wo es von seinen Anhängern erkannt wird, daß es mit ihrer Sache und mit ihnen selbst auf die Neige geht, die letzten Anstrengungen, nach deren Ueberwindung durch die Factoren der Zeit es selbst rettungs-

los verloren ist. Dann wird — meinte er — die Sonne der Aufklärung Allen aufgehen, und die Humanität sich über alle Stände, über die ganze Erde verbreiten. Diese Ueberzeugung gehört zu den theuersten Resultaten meines ganzen Lebens und aller Anstrengungen in demselben für das, was ich für recht und gut erkannte; sie begleitet mich durch das Grab in das Jenseits hinüber. Halten auch Sie fest an dem stärkenden Glauben Lessing's, einer Erziehung des Menschengeschlechts durch die Vorsehung nach der innern Natur der Dinge. Was gemacht werden kann, ist nichtig; alles Gesunde muß wachsen. Was sich mit der Natur der Menschen und ihrer Entwickelung nicht verträgt, verfällt dem Tode und es geht spurlos vorüber. Unsere Zeiten gehen rasch.“

Das Vorstehende veranlaßt mich hier zu einer historischen Bemerkung. Der oben genannte Stifter der Berliner Realschule, J. J. Hecker (1747), suchte das Fundament des bildenden Unterrichts in materieller Anschauung, er legte daher mit vielen Kosten eine Modellenkammer, eine Waarensammlung 2c. an. Basedow schritt von dieser materiellen Anschauung zum Bilde fort (theilweise zurück). Rochow erhob sich über beide hinaus zum Begriff, sein Unterricht war wesentlich Verstandesbildung. Modell — Bild — Begriff. Fehlt nichts in dieser Stufenfolge? Offenbar dasjenige, was Pestalozzi in genialer Auffassung hinzuthat: die innere, geistige Anschauung, zu deren Erweckung auch Modelle und Bilder gebraucht werden können. Die bildendste Kraft der geistigen Anschauungen liegt aber nicht in der Betrachtung materieller Dinge, sondern in dem unmittelbaren Erleben und Auffassen innerer Lebensverhältnisse und der empfangenen Eindrücke des Gemüts. Darin sucht Pestalozzi das Fundament wahrer (real-idealer) Bildung. Und darüber ist bis jetzt noch Keiner hinausgegangen, wird Keiner hinausgehen. Denn der große Geist hat darin in der That das Element jeder wahren, intensiven Bildung entdeckt. Entdeckt — da alle wahre — auf Sachen, nicht auf Worten ruhende — Bildung von Anfang des Menschengeschlechts an diese Grundlage gehabt hat, mochten es die, welche solcher Bildung theilhaftig geworden waren, wissen, oder nicht.

Nun hat es nicht an Solchen gefehlt, welche Pestalozzi korrigiren wollten. Sie beriefen sich auf ein Wort von ihm selbst, welches besagt, man könne keine Eier aus Nestern holen, in die keine gelegt worden. Und nun meinten sie, in Bibelsprüchen, Katechismuslehren und geistlichen Liedern diese Eier gefunden zu haben, die sie daher in das Nest des Gedächtnisses niederzulegen sich bestrebten und bestreben. Sind das urlebendige Eier? — Offenbar nicht. Denn zunächst sind es nur Worte, die nur für den einen Inhalt haben, welchem das Leben diesen Inhalt, Begriffe und Anschauungen, gebracht hat. Lebendige, inhaltsvolle Begriffe

ruhen auf unmittelbaren Anschauungen („Begriffe ohne Anschauungen sind hohl“, Kant), diese Anschauungen sind und bleiben also die lebendigen Eier. Ohne sie giebt man in Sprüchen, Liedern 2c. leere Worte. Von jenen „Verbesserern“ muß man also sagen: sie verballhornten die Pestalozzi'sche Lehre. Alles wahre Wissen und Verstehen — dabei bleibt es — Denken wie Dichten 2c. ruht auf Anschauung, auf unmittelbarer und auf der, durch diese ermöglichten, vergleichenden Anschauung. Man weiß so viel, als man angeschaut hat; man besitzt so viel inhaltsvolle Begriffe, so viel ihrer aus Anschauungen hervorgegangen sind, darüber hinaus aber nicht einen einzigen. Viele Köpfe und Herzen sind daran sehr arm, desto reicher aber an Wörtern, deren Uebertragung auf Andere sie sich zu einem großen Verdienste anzurechnen kein Bedenken tragen. Solche Lehrer gehören zu der großen, anti- und ante-pestalozzischen Zahl der Wörterkrämer. — Daß Wilberg nicht zu ihnen gehörte, so viel er auch auf Begriffbildung durch Verstandesübungen hielt, bedarf keiner Versicherung. Er war, wie jeder echte, wahre Mensch, ein Sohn seiner Zeit, ein Nachkomme und Erbe der Vergangenheit, kein Anbeter derselben, kein Reactionär. Die Jahrhunderte, in welchen man mit Phrasen seine Bildung, seine Rechtgläubigkeit, seine Treue gegen Kirche und Staat erweisen konnte, waren für ihn total vergangen, das Jahrhundert der Aufklärung hatte an ihm seine Macht offenbart, er war kein Kind, sondern ein Mann des 19. Jahrhunderts, kein Bastard desselben. Alles Scheinwissen hielt er, wie die Scheinheiligkeit, für eine Pest. Die Gegenwart dringt nicht auf Uniformität des Wissens und Glaubens; wer die anstrebt, ist eben hinter der Zeit zurückgeblieben; sie verlangt wahre, folglich ureigenthümliche Entwickelung und freie Thätigkeit und gestattet folglich das Einnehmen und Behaupten origineller Standpunkte. Eines Jeden Natur hat ein Recht zur Existenz, ein Recht auf Entwickelung. Wer in der Ueberlieferung herkömmlicher Lehren das wesentlichste, oberste Stück des Unterrichts erkennt, für den ist das 18. Jahrhundert nicht gewesen, Pestalozzi hat für ihn nicht gelebt. Naturgemäße Entfaltung, naturgemäße Gestaltung der Dinge sind die einheitlichen Principien der Thätigkeit der Gegenwart, welche — gleich der Natur — jedwede Exclusivität ausschließen, die mannigfaltigsten Verschiedenheiten anerkennen und sich ihrer erfreuen. Die ihnen entgegengesetzten Bestrebungen werden, mögen ihre Träger und Urheber noch so sehr ausschließlich für sich das Prädikat der Gesinnungstüchtigkeit in Anspruch nehmen, von der Zeit gerichtet. Ein Sohn dieser Zeit ist nur, wer auf eine ihm eigenthümliche Weise seinen Beitrag liefert zur Entwickelung — wer ein selbstthätiger, freithätiger Mann ist. Kann man den Mann vom Lehrer trennen?

Kann Einer in Wahrheit ein Lehrer sein, der kein Mann ist? — Wer diese Meinung für Paradoxie oder Ueberschwenglichkeit oder Hochmut erachtet, der denke an Kästner's „pädagogische Männlein" und die satirische Geißel, die er über ihrem Haupte schwang.

9. Männlicher Stolz lebte in seinem starken, männlichen Herzen. Sich wegzuwerfen, dazu hätte kein Schicksal, keine Welt ihn vermocht. Gern und freudig die Verdienste Anderer anerkennend und sie erhebend, war und blieb er sich des eigenen Wertes wohl bewußt. Als ihn einst Graf Stackelberg in der Zeit des Pestalozzi'schen Ruhmes und in einem Gespräch darüber fragte, nach welcher Methode er unterrichte, antwortete er freimüthig der Wahrheit gemäß: nach Wilberg's Methode. Es fehlte nicht an Solchen, die in ihrer Verschrobenheit oder Wurmdemut, hinter der, zur Schau getragen, der Riese Hochmut lauert, oder „des eignen Nichts durchbohrendes Gefühl" versteckt ist, solches edle Selbstgefühl für Anmaßung erklären mochten; unbekümmert um so schiefes Urtheil verfolgte der Mann seinen Weg.

Bei Erscheinungen, wie die oben genannte, pflegte Goethe, der große Menschenkenner, an die einfachen, großen Alten, Griechen und Römer, zu erinnern, indem er meinte, von deren offener Wahrhaftigkeit auch unter sich selbst könnten die Neueren etwas lernen. Wilberg hatte übrigens vollkommen Recht, er lehrte wirklich nach Wilberg's Methode, d. h. seine Art zu lehren hatte er ganz und voll von Niemand. Im Großen und Ganzen konnte man sie die anregende, entwickelnde nennen, weil dieses die wahre Universalmethode ist; aber er huldigte, wie jeder wahre Lehrer, keiner speciellen, nach einem Namen in jeder Beziehung und Nüancirung zu bezeichnenden. Er wechselte, bewußt und unbewußt, je nach der Verschiedenheit der Stoffe und Individuen, mit den Weisen, die man Analysis und Synthesis, Analogie und Induction ꝛc. nennt, ja seine anregende, durch das Bedürfniß des Augenblicks bestimmte Unterrichtsnatur erlaubte sich allerhand Unregelmäßigkeiten, wenn sie nur geeignet waren, die Wißbegierde zu reizen, die ermüdende Einförmigkeit zu vermeiden, die Lernlust zu steigern. Dazu stand ihm sein reiches Wissen und seine noch reichere Erfahrung stets zu Gebot. Mitten in dem Unterricht machte er Digressionen, Abschweifungen, erzählte er Geschichten, erfundene und erlebte. Der Kontrast, in dem sie zuweilen mit der eben zu verhandelnden Sache standen, wurde für die Schüler zum belebenden Reiz. Mit einem Worte: er wußte sie für das Lernen und Ueben zu passioniren.*) Er war in seinen besten Jahren ein

*) Wie die Hennen im Frühling das Brutfieber haben, so wünschte er den Lehrern das „Schulmeisterfieber".

jovialer Lehrer. Nirgends exclusiv. Deßhalb war es ihm als Schulinspector gleichgültig, ob ein Lehrer die Fische beim Kopfe oder beim Schwanze fieng, wenn er nur fieng. Er meinte, man müsse Jeden nach seiner Weise fangen lassen. Der war ihm der liebste, der die meisten brachte. Er huldigte dem französischen Sprichwort, daß jede Art gut sei, mit Ausnahme der langweiligen Art. Die sklavische Nachahmung der Lehrweise eines Andern pflegte er nach der Darstellungsart jenes Guckkästners „das Leiden Christi auf eine andre Manier“ zu nennen.

Die Exclusivität ist in der Beurtheilung der Unterrichtsmethoden fast eben so schädlich, wie in Betreff der Religionen. Wilberg ließ jeden Lehrer seinen Weg gehen, wenn er nur Wetteifer schaffte, den Unterricht anziehend und nützlich machte — für jeden Schüler. Wegen deren Naturverschiedenheit verlangte er daher auch vom Lehrer, daß er, statt nur zu generalisiren, wie es dem Schlendrianisten mundet, zu specialisiren und zu individualisiren verstehe. Weil er darin ein Meister war, so liebte er eine Mischung verschiedener Schüler, von Knaben und Mädchen, und auf verschiedenen Standpunkten. Die Bequemlichkeitslehrer dagegen verlangen Schüler von einer Stärke, gleichem Fortschritt — verlangen das Unmögliche, und — das charakterisirt sie — lassen die, welche nicht gleichen Schritt halten, zurück, geben sie auf, oder begehen gar das Verbrechen an der Natur des Kindes, daß sie ihm mit dürren Worten erklären, es sei aufgegeben, es gehöre zu den Unverbesserlichen. Gegen solche Erscheinungen mußte sich eine Natur, wie die Wilberg's, empört fühlen. Die Quelle seiner stets frischen Lehrertüchtigkeit, Lehrvirtuosität, war, wie überall bei allen Tüchtigen, sein Herz für Erziehung und Bildung, das seine Nahrung sog aus der Liebe zu den Kindern, zum Menschengeschlecht und zu allem Guten — war seine Gesinnung, sein Charakter. —

Er war ein Mann und das, was damit verbunden ist — und doch genirte er sich, oder: er fühlte sich genirt. Aber wann und wo?

Riemer erzählt (Mittheilungen über Goethe, Berlin, 1841, I. S. 89): „Ihn (Goethe) konnte es allerdings, wo nicht aus der Fassung, doch aus dem Humor bringen, wenn die Umgebung ihn nicht anmuthete. Denn wie ihn schon in seiner Jugend, bei dem gemütlichen Vortrag seiner Gedichte, die Gegenwart gewisser Personen hinderte und er mitten im Recitiren irre ward und sich nicht wieder zurecht finden konnte: so erging es ihm noch in späteren Jahren, daß er in der Mitte heiterer Gesellschaft, eben im Begriff, sich gemütlich zu ergehen, durch die Anwesenheit gewisser impassibler oder impassibel erscheinender Personen, die den Verdacht heimlichen Aufpassens durch ihr schweigsames Benehmen rechtfertigten, aus dem Concept, wie man zu sagen pflegt, ge-

bracht wurde, und das, was humoristisch und geistreich herausgekommen wäre, nur ernst, trocken und einsilbig ablief."

Ich halte den dadurch angedeuteten Zug in dem Leben des Mannes, der unbestritten als erster Meister deutscher Sprache und Kunst keines Mitlebenden Urtheil zu scheuen brauchte, für einen der feinsten in seinem Wesen. Es beweiset mehr als Worte: Goethe hatte sich die, wie ich sie nennen möchte, jungfräuliche Verschämtheit des Gemüts erhalten. Dasselbe bedarf der harmonisch gestimmten Herzen. Es wird durch die Nähe eines unharmonisch gestimmten Kritikers, wenn nicht beleidigt, doch gestört. Es hat von Natur eine Scheu, „die Perlen vor die Säue zu werfen".

Aehnlich verhielt es sich mit Wilberg. Als elementarischer Meister stand, so weit die Personen bekannt waren, Keiner, der in seinen Lectionen hospitirte, über ihm, er durfte auf Anerkennung rechnen. Aber wenn er wußte, daß ihm Einer zuhörte, dessen besonders religiöse Ansichten in schneidendem Gegensatze zu den seinigen standen, der nur seinen Glauben für den allein berechtigten hielt, der zum Absprechen und Verdammen geneigt war und auf ketzerische Aeußerungen Jagd zu machen Lust haben konnte u. s. w., so fühlte er, wie er mir gestand, seine Brust beklommen, bis er im Zuge des Unterrichts den Anwesenden vergaß, was ihm aber nicht immer gelang. Erziehen und Bilden gedeiht am Besten in der Stille, im Schatten. Wer mit seinen Zöglingen im innigsten Verhältniß steht, ihnen sein Innerstes offenbart, wo die Seele die Seele berührt — der verträgt keinen Kritiker, kaum einen Zuschauer, wenigstens keinen disharmonirenden. Wem es gleichgültig ist, ob er in der Einsamkeit lehrt oder auf den Brettern, der versteht, so weit ich sehe, ein Geheimniß der Bildung nicht, und ich habe einen Solchen niemals um seine Unbefangenheit beneiden können, so viel schmerzliche Stunden auch durch das Hospitiren über mich gekommen sind. Ich muß es gestehen: offen und frei aus der Brust und darum mit gegenseitiger Befriedigung habe ich nur lehren können, wenn ich mit meinen Zöglingen allein war. Gewisse Personen, die zuweilen meinem Unterricht beiwohnten, haben mir wohl das Gefühl aufgenöthigt, als sei die Luft verpestet. An Leib und Seele habe ich mich gelähmt gefühlt, ich hätte meinen Beruf verwünschen mögen. —

Es giebt viele Arten der Erziehung. Man kann sie in Schwarz-Curtmann nachlesen. In der Praxis mag selten eine ganz reine (einheitliche) vorkommen. Hier will ich nur der beiden erwähnen, denen die Wilberg'sche direct entgegengesetzt war, der beiden, die — was, äußerlich betrachtet, in Verwunderung setzt — trotz ihrer Verschiedenheit auf demselben Boden erwachsen, der jesuitischen und der pietistischen Erziehungsweise.

Beide gehen von der Ansicht aus, daß die menschliche Natur in ihrer Wurzel verdorben sei, folglich gebrochen werden müsse. In dieser Grundüberzeugung sind sie eins, nur verschieden durch die Stellung, welche sie dem Menschen zu den Mächten, die ihn beherrschen sollen, geben. Der Jesuit knechtet seinen Zögling, der Pietist macht ihn mürbe. Jener erzieht ihn zu blinder Unterwürfigkeit unter die Befehle der Oberen, dieser macht ihn abhängig von seinen krankhaften Gefühlen. Der Jesuitenzögling wird zur Maschine, der Zögling des Pietisten zum Dulder. Jesuiten und Pietisten gestatten keine Selbständigkeit (Autonomie) des Menschen, sie unterdrücken das Wesen der Vernunft. Der Jesuit will in dem Zögling weder die Intelligenz noch die Thatkraft brechen, er will sie nur einem fremden, äußeren Gesetze unterthänig machen; der eigentliche Pietist dagegen will von Intelligenz und Thatkraft gar nichts wissen, er schwärmt in dem Reiche dunkler und trüber, düsterer und verdüsternder Gefühle. Bliebe einem nur die Wahl zwischen beiden, kein Mann, in dem noch etwas von Gesundheit lebt, würde sich besinnen. Der Pietismus (der consequente nämlich — von der Menge seiner Spielarten kann in einer solchen Betrachtung nicht die Rede sein) verkümmert dem Menschen jeden frischen, gesunden Genuß am Dasein, perhorrescirt die Wissenschaften, betrachtet die Natur mit mitleidigem Auge, verlästert die Kunst. Die Gebrochenheit seines Herzens läßt keine Selbständigkeit des Denkens, kein heiteres Gehenlassen im Vertrauen zu sich und Anderen, keine frohe Weltanschauung, kein tapferes Wollen und Thun zu. In den Gefühlen der Zerknirschung ist ihm am wohlsten. Seine Phantasie weidet sich an den Leiden der Märtyrer „im Dienste ihres Herrn". Froher Mut, heitere Lebensanschauung, frische Thatkraft sind ihm Verbrechen gegen die Demut. Der Pietismus geht darauf aus, das menschliche Dasein in ein Krankenhaus (ein Spital) zu verwandeln, der Jesuitismus macht Alle zu Soldaten, welche an unbedingten, knechtischen Gehorsam gewöhnt werden. Der Pietismus kommt nur in protestantischen Ländern vor, der Jesuitismus ist auf katholischem Boden erwachsen und wuchert daselbst, er fehlt aber auch nicht ganz unter (sogenannten) Protestanten. Hier erwächst er zum pietistischen Jesuitismus. Eins seiner Organe ist die evangelische Kirchenzeitung, dieses Blatt „von trauriger Berühmtheit", das keine Autonomie des Denkens und Strebens duldet, kein Recht irgend einer Subjectivität gelten läßt.

Wilberg war ein kerngesunder Mann. Trotz seines tiefen Gefühls war keine Spur von Pietisterei in ihm. Und obgleich er sich durch seine Thatkraft zum Herrscher geboren fühlen mußte (in dieser und in anderer Beziehung, sogar in der äußeren Erscheinung hatte er große

Aehnlichkeit mit Fellenberg), so beherrschte ihn selbst nicht einmal der Despotismus, wonach der Jesuit strebt. Pietist und Jesuit trauen dem Menschen alles Böse zu, mißtrauen ihm; daher belauern sie die Zöglinge, umstellen sie und quälen sie mit Gesetzesvorschriften aller Art. Aus dem Innern sehen sie nur Böses entstehen; die Erlösung kommt ihnen von Außen. Darum erblicken sie im leidenden, duldenden, blinden Gehorsam die Wurzel und die Blüte aller wahren Erziehung. Dieser Gehorsam muß erzwungen, der Wille des Zöglings gebrochen werden „durch harte Strafen, die er fühlet“. Jesuiten und Pietisten sind Straf- und Schlagharte. U. s. w. Der wahre Pädagog dagegen pflegt die im Menschen liegenden gottgegebenen Keime, entwickelt die Kräfte, leitet sie in die Richtung zum Idealen, und dirigirt den jungen Menschen so, daß er durch die Arbeit an sich und in der Welt sich selbst allseitig herausarbeite, durch Selbstthätigkeit zur Selbständigkeit gelange u. s. w. u. s. w.

10. Wilberg kannte nichts, als seinen Beruf. Der war seine Leidenschaft, eine andere besaß er nicht. Nie habe ich ihn zum Zeitvertreib oder zur bloßen Erheiterung ein Spiel spielen sehen. Arbeit an sich selbst und einsame Gedanken über die Probleme der Schul- und Weltverfassung waren seine Erholung.

11. Er besaß nicht nur die volle Meisterschaft der Begriffsentwickelung, nicht bloß monologisch wie Schleiermacher, sondern auch dialogisch wie Sokrates*), und zwar in der noch viel seltneren Vereinigung der Befähigung der Entwickelung in kleinen Kindern wie in Erwachsenen. Er war ein elementarischer Sokrates. Die Anziehungskraft, die er auf jene übte, war noch tiefer und allgemeiner, als auf diese. Nicht alle erwachsene Jünglinge und Lehrer besaßen die Raschheit der Gedanken und die Elasticität des Geistes, die dazu gehörte, um ihm zu folgen, und die er von ihnen forderte; dagegen folgte ihm jedes Kind, weil er sich zu ihm herabließ und es zu sich und durch sich zu dem Höheren hinaufzog. Sie hingen an seinem beredten Munde und seinem sprechenden Auge. Ich habe keinen Menschen gekannt, der mit der männlichen Kraft solch kindlichen Sinn verband und der sich so freute, wenn ein Kind ihn grüßte. Er war in dieser Beziehung einer der glücklichsten Menschen, ein Glück, das er seiner kindlichen Natur und

*) „Wer diese Methode (Katechisiren und Examiniren) aus der Schule verbannt, der nimmt die Sonne aus der Welt.“

Trotzendorf.

Möchten die Leser auch folgende Worte mit Tasso sprechen mögen:

„Tröstlich
Ist es für uns, den Mann gerühmt zu wissen,
Der als ein großes Muster vor uns steht.“

der männlichen Anstrengung in der Ausbildung seiner Talente verdankte. Wenn ein jüngerer Lehrer meinen sollte, es wäre ihm (Wilberg) Alles wie einem Glückskinde im Traume zugefallen, der irrt sich sehr — zu seinem eignen Schaden. Wie er nach Goethe's Rath „seinen Charakter in dem Strom der Welt“, so bildete er sein Talent durch Anstrengung „in der Stille“ aus. Erst nach vollständiger, meist schriftlicher Vorbereitung ging er in seine Stunden; die Art der Entwickelung des in ihm fertigen Stoffes aber gab ihm der Augenblick. Darin offenbarte sich das Genie, seine geniale Natur. Er war aber weit davon entfernt, von ihr Alles zu erwarten.

12. Sein Unterricht war ein Schleifstein, der Rost und Scharten vom Messer wegschafft und es zum Schneiden schärft; ein Feuerstein, der aus dem Stahle Funken lockt; ein Blasebalg, welcher Wärme und Glut erregt und Beides immer von Neuem anfacht und unterhält. In Schulen, wo ein solcher Unterricht herrscht, sagt er selbst, „wird nicht Vielerlei gelehrt, aber viel gethan; da lehrt man aufmerken, still nachsinnen, Gedanken bilden, richtig und verständig sprechen, und man betrachtet das Innere, Kopf und Herz der Kinder, wie ein fruchtbares Land, welches, sorgsam gepflegt und behandelt, kräftige inhaltsreiche Lehre wie gute Saat aufnimmt und behält und zu seiner Zeit vielfältige Frucht bringt“.

Versteht man unter Unterricht — Vorsagen oder gar (horribile dictu) Beibringen, so unterrichtete Wilberg nicht; er rief die Anlagen hervor, er machte sie frei, indem er sie bethätigte — er befruchtete.

13. Wilberg übte als nach Grundsätzen handelnder Mann in Schule und Haus eine strenge Disciplin. Wie ihm alles Weichliche und Weibische überhaupt, so war es ihm auch an Mädchen wie an Knaben verhaßt. Wo es ihm entgegen trat, vernichtete er es durch derben Spott in kurzen, die sentimentale Weichlichkeit erschütternden Sätzen. Darum stellte er auch in dem Gefühl des Schülers und Zöglings zu dem Lehrer und Erzieher mit nichten die sogenannte Liebe (diese oft so zweideutige Eigenschaft), noch weniger die höchst verdächtige „Gemütlichkeit“ oben an, sondern nach alten, ehrwürdigen, durch Bibelsprüche und Fingerzeuge Luther's begründeten Ansichten, und lange vor dem größten deutschen Meister in Schrift und Lebenskunst, d. h. vor Goethe — den Respect und die Ehrfurcht, Gefühle und Eigenschaften, ohne welche nach seiner, in unsrer Zeit — vis-à-vis den schlagenden Beweisen und mit Händen zu preisenden heillosen Folgen des Gegentheils für das ganze Leben in allen wesentlichen Beziehungen — tief zu beherzigenden Ansicht und Ueberzeugung keine Erziehung gedeihen, keine auf den Ernst des Lebens und die Bestimmung des Menschen

würdig und nachhaltig einwirkende Charakterbildung möglich ist. Ohne Räsonnement verlangte er von den Kindern schnellen und unbedingten Gehorsam, und auf den kategorischen Imperativ hielt er große Stücke. Darum huldigte er auch mit nichten der Zeitmeinung, daß körperliche Strafen unter allen Umständen zu umgehen seien; vielmehr hielt er sie in betreffenden Fällen, unter denen der launische Eigensinn und die, Widersetzlichkeit, die Erscheinungen des Murr- und Trotzsinnes u. s. w. obenan standen, für das natürlichste Mittel. Stimmen damit, wie Jedermann weiß, heuer viele Eltern nicht überein; setzt sich der in dem angedeuteten Sinne verfahrende Lehrer nicht selten den tadelndsten Bemerkungen, oder gar Angriffen auf seine Person und seinen Charakter aus; ja findet ein solcher Lehrer selbst nicht immer bei den Behörden den dabei nothwendigen, unentbehrlichen Schutz: Wilberg's Charakterfestigkeit setzte sich über das Urtheil der Unberufenen hinaus; er befand sich, als Vorsteher einer Privatanstalt, in dieser und so mancher andern Beziehung, in der glücklichsten Lage. Wenn nicht merkwürdig, so ist es doch wahr, daß naturkräftige und gesunde Kinder solche Strenge weit richtiger zu beurtheilen oder zu nehmen wissen, als viele der durch falsche und verderbliche Philanthropie und seichte Ideen der Zeit verweichlichten Eltern. Und der erfahrene Pädagoge weiß es aus seiner, zur Ehre der Menschennatur sich überall bestätigenden Erfahrung, daß ihm durch ernste und gerechte Strenge nimmermehr die Achtung seiner Schüler verloren geht. Noch in diesen Tagen bekannte jener alte Lehrer Westphalens, ein Jubilar, der vor mehr als 50 Jahren Wilberg's Zögling gewesen war, in einem Briefe, daß er, trotz der von seinem Erzieher nicht selten empfangenen Züchtigung mit Stock und Ruthe, demselben stets mit Achtung und Ehrfurcht beigethan gewesen, ja daß er ihm für diese Art der Erziehung in seinem nachherigen ernsten Leben oft in der Stille gedankt habe. Strafen heißt „dem Jüngling wehe thun, daß der Mann uns dankt“. (Goethe im Tasso.) Möchten daraus — wenn es möglich wäre — unsere Erzieher und Lehrer, in Bezug auf die handgreiflichen Beweise des Widerspruchsgeistes und der Insubordination ihrer Schüler, die sie als Knaben oft schon wie Herren und Mündige behandeln, Einiges lernen! Dann hätte ein Mann wie Wilberg auch für sie nicht umsonst gelebt. —

14. Wilberg gab seiner Umgebung ein bestimmtes Gepräge; es machte sich, wie ein Naturproduct, ganz von selbst. Seine Schüler, seine Lehrjünger 2c. trugen die Signatur seines Geistes an sich. Er entwickelte, aus unendlichem Respect vor der Natur und folglich vor jeder Individualität, die in Jedem schlummernden Anlagen und Eigenthümlichkeiten; aber dennoch nahmen sie ein Etwas von ihm an, woran

man sie sogleich erkennen konnte. Zunächst war es ein Aeußeres *) — bei Allen; bei denen tieferer Natur zugleich ein Inneres — ein Hauch des Wilberg'schen Geistes. In diesen lebt derselbe fort; sie sind seine Jünger. Aber freilich besaß er etwas,

„was die Natur allein verleiht,
Was jeglicher Bemühung, jedem Streben
Stets unerreichbar bleibt, was weder Gold,
Noch Schwert, noch Klugheit, noch Beharrlichkeit
Erzwingen kann."
(Goethe im Tasso.)

Goethe sagte von Schiller, derselbe sei eine Natur. Er mußte es wissen, denn er kannte ihn, und er war selbst eine und zwar eine capitale, ureigenthümliche Natur. Wie viel er auch der Erziehung, Vater und Mutter und Lehrern, und dem ihn hoch begünstigenden Schicksale verdankte, das sah er doch ein und gestand es öffentlich: das Meiste verschuldete er dem ihm Anerschaffenen, seiner Natur. Bis zur vollendeten Durchbildung hatte er dieselbe entwickelt und veredelt, aber nicht vernichtet; er war nicht zum verkünstelten, gemachten Menschen geworden. Also verhält es sich mit Allen, die man Naturen nennen kann.

So auch mit Wilberg, auch er war eine Natur. Die Menschen hatten nicht viel an ihm herumgearbeitet, gemeistert und gepfuscht; er hatte von Andern gelernt, aber das Meiste verdankte er seinen Naturgaben und der Kraft der Selbstbildung.

Das directe Gegentheil solcher Naturen bildet der verkünstelte, gezierte, manierirte, gedrechselte, gemachte Mensch, der Philister. Grauen wandelt einen solchen an, wenn er einer frischen, freien, kühnen Natur begegnet, die er nicht zu verstehen im Stande ist. Mit seinem künstlichen Maßstabe läßt sie sich nicht messen, rathlos steht er vor ihr, sie genirt ihn, er erklärt sie für eine Abnormität, sie ist ihm verdächtig, er meistert, er verwirft sie. So erklärt sich die Erscheinung, daß „Naturen"

*) Wie überall, fehlte es auch nicht an Solchen, die ihm abgesehen hatten, „wie er sich räuspert und wie er spuckt", und den Geist in Manieren suchten. Er erwirkte großen Eindruck bei seinen Schülern, wenn er eine Wiege in das Schulzimmer bringen ließ, um einen desperat trägen Schüler hineinzulegen und einzuwiegen — er brachte einen Jüngling, von dem er moralisch überzeugt war, daß er ihn in einer sittlich-wichtigen Angelegenheit belöge, sofort dadurch zum Geständniß, daß er sich in dunkler Nacht an dessen Bett schlich, ihn erweckte und ihm die geleugneten Thatsachen in's Ohr flüsterte u. s. w. Aber das mache ein Anderer nach! Disciplinarfälle sind Individualfälle, deren glückliche Behandlung eben so sehr von dem Wesen des Lehrers, als von der Berücksichtigung des Naturells des schuldigen Individuums abhängt. Ein Rezeptbuch giebt es für sie nicht.

meist überall im Leben Widerstand und Abneigung erleben und erst von den Nachkomman nach ihrem Werte gewürdigt werden.

Wichtiger als diese Bemerkung ist für uns hier die Frage, woran man eine solche Natur in der Schule erkenne und wie sie da wirke. Antwort: Originalität. Eigenthümlichkeit weckt Eigenthümlichkeit. Der Philister dagegen will, daß Alle so seien wie er. Er haßt die originellen Geister, er liebt die Uniformität, in der Schule erzwingt er sie, den Schülern treibt er die Eigenthümlichkeit, so weit es möglich ist, aus. Langweiligkeit ist sein Name, Pedanterie sein Wesen. Für das, was man Naivetät nennt und was den Kindern einen so unendlichen Reiz verleiht, hat er kein Auge, keinen Sinn. Nicht eine einzige originelle Frage, keine naive Bemerkung erlebt er unter seinen Schülern. Nichts weiß er darüber zu sagen. Die Langweiligkeit der Herrnhutherei, der Betbrüder und Betschwestern herrscht in seiner Umgebung. Aber er weiß es nicht einmal; was Leben ist, hat er verlernt. Sonst könnte er es in den Vereinen pietistischer Frommer durch den Gegensatz lernen. Kennt man aus solchen Cirkeln Einen oder Eine, so kennt man sie Alle. Vergleicht man den deutschen Bauer mit dem französischen, englischen, polnischen, so muß man sagen, daß jener vorzugsweise durch diese Schulmeisterei gelitten hat und heruntergekommen ist. Der Bauer ist nämlich in Deutschland, wo die Schulen blühen, in geistiger Beziehung der Abdruck dessen, was Schulmeister und Geistliche aus dem Menschen machen. In der Stadt wirken noch andere Factoren auf die Leute ein. Um Jener Wirksamkeit würdigen zu lernen, muß man auf's Land gehen. Der deutsche Bauer ist zwar noch vielfach ehrlich und bieder, daneben auch klug und pfiffig in seinen weltlichen Geschäften, sonst aber sterbenslangweilig und trivial. Man denke sich ihn als Kind unter dem Einfluß eines philiströsen Schulpedanten, als Mann und Frau unter der Einwirkung eines Predigers, aus dessen Munde er allsonntäglich die Herrlichkeit und Verdienstlichkeit der Gefangennehmung der Vernunft, der Vernichtung des eignen Wesens, vernimmt! Kann sich unter solchen Verhältnissen eine Natur entwickeln? — Allüberall dieselbe schreckliche Einerleiheit und Trivialität.

Kommt man in den Unterricht eines solchen Mannes, derselbe geisttödtende Mechanismus, unisono dieselben Antworten. Noch jüngsthin erlebte ich dieses Schauspiel in einem Katechumenensaale. Da saßen sie, die Hundert, stier wie die Oelgötzen. Zur Rechten des Hirten die bald zu Entlassenden, zur Linken die Novizen, die ein ganzes Jahr lang zum stummen Zuhören verdammt sind. Ein Mann wie Pythagoras mag dazu seine guten Gründe gehabt haben; aber hier! Und nun die Redenden! Dieselben Antworten unisono in dem bekannten Leiertone, an

dem man, wenn man ihn hört, genug hat; weiteren Zeugnisses bedarf es nicht. Auch Spuren von Katechetik kamen vor, jedoch nach der bekannten Löwen-Methode *). Nebenbei erging ein scharfes Gericht über die Ungläubigen.

Die Zeiten, in denen man nach dem malleus maleficarum (Hexen-Hammer) die Ketzer und Hexen aufsuchte, nämlich die Hexensucher und Hexenfinder (denn wer da suchet, der findet), sind zwar vorüber; wer aber darum meinen sollte, das Ketzersuchen und -finden habe aufgehört, der würde sich sehr irren. Die Weise hat sich geändert, die Sache ist größtentheils dieselbe geblieben. Die symbolischen Bücher sind der Hexen- und Ketzerhammer der heutigen „Rechtgläubigen“. „Ein Hirte und eine Heerde“ verstehen sie so: derselbe Glaube, dieselbe Auffassungsweise der göttlichen und menschlichen Dinge, alle Unterschiede verwischt — alle Natur ausgetrieben und exstirpirt. Solche Naturtödter sind von einem grimmigen Hasse gegen alle Aeußerungen lebendiger Eigenthümlichkeit erfüllt. Nichts der Art wird geduldet. Sie betrachten natürliche Aeußerungen, eigenthümliche Erscheinungen, eigene Gedanken ihrer Schüler als Hörner und Spitzen der kleinen oder großen Dämonen, welche den Menschen in Besitz genommen haben, und sie beeifern sich, jede Eigenthümlichkeit niederzudrücken, Alles gleich und eben zu machen, keine von der Norm ihres Glaubens abweichende Vorstellung zu dulden.

Wie weit warst Du, edler verklärter Freund, von solchen Menschentödtern entfernt! Dafür haben sie aber auch in Dir selbst eine abnorme Natur und in derselben starke Spuren ketzerischer Gesinnungen und zuverlässige Beweise verderblicher Richtung und Einwirkung erkannt! Sie haben Dich dadurch freilich nicht aus Deiner Bahn verdrängen können, Dir aber doch manche Stunde verdorben. — Wer kann solche Mohren weiß waschen? Niemand; aber dennoch verlohnt es um des Einen oder Andern willen, der noch einen Rest von gesunder Natur sich zu erhalten gewußt hat, der Mühe, daß man auf sie hinweise — diese Popanze einer frischen Jugend.

In einer Gesellschaft von Geistlichen (auf der Farbmühle bei Barmen) habe ich ihm (Wilberg) einmal einen gemeinen Vorwurf machen hören. Ich nenne ihn gemein, weil er sich nicht selten hören läßt und noch öfter gedacht wird, als ausgesprochen. Wilberg sei zwar, gab man zu (war es auch in Abrede zu stellen?), ein tüchtiger,

*) Lehrer: Was ist der Löwe für ein Thier? Keine Antwort.
Lehrer: Der Löwe ist ein grau-, grau-, grau-.
Schüler unisono: Der Löwe ist ein graues Thier. —

ausgezeichneter Lehrer, aber kein Erzieher. Das war deutlich gesprochen: von der erziehenden Kraft des wahren Unterrichts an und für sich hatten die also Urtheilenden keinen Begriff.

Gewöhnung an Ordnung, pünktlichste Ordnung in Allem (sie gehört zum wahren Unterricht, wahren Schulunterricht), im Kommen und im Gehen, im Sitzen und im Stehen, im Auftreten wie im Gruße, in den Büchern wie im Arbeiten überhaupt, in dem Antworten und Reden — ist es Erziehung, oder ist es keine?

Erweckung der Aufmerksamkeit und Disciplinirung derselben, Uebung der Sinne, des Auges und des Ohres, Uebung der Hand, Anleitung zum behenden, raschen Thun, Erregung der Liebe zum Lernen und zum Geistigen überhaupt, Entwickelung des Verstandes und der Urtheilskraft, Belebung des Gemüts, Befruchtung der Einbildungskraft und der Vernunft, Ernährung durch die Ideen des Wahren, Schönen und Guten u. s. w. — ist es Erziehung, oder keine?

Gewöhnung an Verträglichkeit und an Erweisungen der Liebe in der Gemeinschaft, Gemeinsamkeit der Leiden und Freuden in den Schulzimmern wie auf dem Spielplatze und bei (seltnen) Festen, Kräftigung und Stärkung des Charakters durch Beispiel und Vorbild u. s. w., bewirken oder sind nicht alle diese Dinge an und für sich (ganz abgesehen von allem bildenden Einfluß des Inhalts des Unterrichts) Momente der Erziehung?

Verdienen etwa die ordinärsten Weisen: gemeines Auswendiglernen, salbaderndes Moralisiren, Vorpredigen und Anderes, dem man, in Verkennung der Natur des Menschen, wesentlich erziehenden Einfluß der Jugend zuzuschreiben nicht aufhören mag, auch nur einen Augenblick mit dem Einfluß wahren Unterrichts verglichen zu werden?

Wahrlich, der Unterricht Wilberg's war an und für sich ein Erziehungs- und Bildungsmittel erster Art; der Umgang, ja das bloße Anschauen eines solchen Mannes erregte und erzog. —

Und kannten jene Männer ihn, hatten sie seine Schule besucht, ihn nicht blos gesehen, sondern beobachtet u. s. w.? Die wenigsten von ihnen. Diese Mühe hatten sie sich nicht genommen. Und dennoch das Urtheilen und Verurtheilen?

So pflegt es zu geschehen, auch heute noch. Auch Andere können davon ein Lied singen.

Man weiß es: man stellt sich selbst dadurch, daß man über Andere, die einmal in dem Geruch der Nicht-Rechtgläubigkeit stehen, direct aburtheilt, indirect und folglich mit Bescheidenheit, mit Demut, in das be-

liebte Licht der Rechtgläubigkeit; das ist die einfache Erklärung der Sache. *)

15. Ich will noch einen Beitrag zum Vorigen liefern. Wilberg bezog die Bildungsmittel auf das Leben. Er ließ sich durch das Geschrei derer, welche in der Gelehrsamkeit (Wissenschaftlichkeit ist etwas ganz Anderes) den Gipfelpunkt der Bildung erblicken, und jede Frage nach dem künftigen Nutzen für ein Zeichen gemeiner Lebensansicht erklären, nicht schrecken, sondern er fragte direct und entschieden: Was nützt dieser Unterricht, was nützen diese Kenntnisse rc. dem Schüler in seinem künftigen, praktischen Leben? Aber dabei blieb er nicht stehen, sondern er fragte auch: Wie wirkt diese oder jene Behandlungsweise auf den Schüler? wie wirkt sie auf den Charakter? was für ein Mann geht aus dieser Erziehungsweise hervor? — In solcher Weise war der Spruch „für das Leben erziehen“ keine leere Redensart in seinem Munde, sondern eine Wahrheit. Er erblickte in dem Knaben den künftigen Mann, in dem Mädchen die einstige Hausfrau, Mutter und Gattin, und, was mehr sagen will, ihm stand die Beziehung aller Unterrichts- und Erziehungsmittel und Weisen auf diese Ziele stets vor Augen. Allein in dieser Beziehung konnte jeder Lehrer etwas unendlich Wichtiges von ihm lernen.

Ein Lehrer hatte einem sonst braven Schüler wegen eines Kleckses in der kalligraphischen Stunde eine Ohrfeige gegeben. Wilberg stellte ihm die Fragen und donnerte sie ihm, als derselbe nicht „klein beigab“, in’s Ohr: Wenn Sie eine solche Lumperei so strafen, wie müssen Sie dann wirkliche Faulheit, Frechheit oder Lügenhaftigkeit bestrafen? Wenn der Knabe sich an solche Launenhaftigkeit, Willkür, despotische und knechtische Behandlung gewöhnt, wie können Sie erwarten, daß dereinst ein alle Willkür rc. hassender Mann aus ihm hervorgehe? Erzeugen Sie nicht, da knechtische und despotische Gesinnung, wenn auch

*) Die Leser werden es billigen, daß ich oben mit keinem Worte derer gedacht habe, welche die Erziehungsfähigkeit eines Lehrers darnach beurtheilen:

1. ob, wie oft und wie er von der Verdorbenheit der menschlichen Natur und des Menschengeschlechtes salbadert (nur salbadern läßt sich darüber);

2. ob und wie stark er den Glauben (seinen Glauben) predigt und davon alles Heil für abhängig erklärt;

3. ob und wie oft er von „Gnade“ spricht und „andächtig schwärmt“, was, wie Nathan sagt, „leichter ist, als gut handeln“;

4. ob und ob bei jeder Gelegenheit er das Lied von der Demut singt und wieder singt u. s. w. —

Solche Lichter halten einen Mann wie Wilberg mit Recht für einen gefährlichen Mann; ihnen und ihrer Sache ist er wirklich gefährlich. Folglich kommt es darauf an, wenn Einer gefährlich genannt wird: wem gefährlich?

nach verschiedenen Richtungen, doch dem Wesen nach eins und dasselbe ist, durch die Gewöhnung an knechtische Behandlung Beides? u. s. w.

Ein Lehrer hatte die (Alt-Berlinische) Weise der sogenannten „Beweise" (Censur-Nummern 1, 2, 3, 4 ꝛc.) Plus und Minuszeichen (1, 2, 3 plus oder minus) und ähnliche Aeußerlichkeiten (die Krücken schwacher Lehrer) in seiner Schule eingeführt, und er versicherte, daß er sich dabei sehr wohl befinde (was wohl wahr sein mochte). Wilberg schärfte ihm das Gewissen: Wie kann man Menschen, Kinder, unreife Kinder mit Gerechtigkeit in Rechts und Links eintheilen? in Weiße und Schwarze? ist es nicht reine Willkür, Product augenblicklicher Laune ꝛc., wenn Sie 2, 3, 4 „Beweise", Plus oder Minus, unter eine Schülerarbeit schreiben, oder eines Kindes Betragen dadurch zu charakterisiren wähnen? Heißt das den Schüler an Recht und Gerechtigkeit gewöhnen, ihm unerschüterlichen Sinn für das Recht einflößen? u. s. w.

„Er war ein Lehrer, aber kein Erzieher", — hieß es auf der theologischen Farbmühle. Freilich: er bezog ja nicht Alles auf das Leben im Jenseits, er jammerte nicht tagtäglich über die Verdorbenheit der menschlichen Natur, er bezog Alles nur auf das diesseitige Leben, nnd — wie das alte Lied auf der alten Leier weiter heißt. Bei dieser Gelegenheit habe ich es nicht zum ersten und nicht zum letzten Male erfahren: Was (oder wer) nichts mehr als ein Theologe ist, weiß einen Lehrer nicht zu würdigen. — Beider Gesichtspunkte, Ansichten, Richtungen, Strebungen, Bildungsmethoden u. s. w., „Alles und Jedes" sind directe Gegensätze. Wer vermag es zu ändern?! —

16. Er beurtheilte den Wert aller Lernstoffe und jeder Methode nach ihrem Einfluß auf die geistigen und gemüthigen (dieses war das ihm eigenthümliche Wort) Kräfte des Kindes. Er verwarf darum alle die Stoffe, welche entweder an und für sich, oder, wenn das ein Unsinn ist, doch für uns, Kinder des 19. Säculums, keine stärkende, mit der übrigen Nahrung des Jahrhunderts, von dem sich doch keiner abschließen kann, nicht mehr harmonirende, darum keine mehr assimilirbare Nahrung enthalten und folglich wie todte Steine den Magen des Gedächtnisses belasten oder gar die ganze Verdauungskraft des Geistes zerstören; er verwarf für die Jugendbildung alle die Erkenntnisse, welche über der Fassungskraft der Jugend hinaus liegen und deren lebendige, befruchtende Empfängniß einen erst zu schaffenden fruchtbaren Boden voraussetzt, womit eben der Elementarunterricht sich zu befassen habe; er verwarf jede Unterrichtsweise, welche nicht geeignet war, in dem Boden des geistigen und gemüthigen Lebens die Keim- und Lebenskraft zu erwecken; er verwarf daher mit der ihm beiwohnenden Energie, ja

mit schwer zurückgehaltener Empörung seines Innern, die Verfahrungsweisen, welche von der Meinung ausgehen, daß es bei dem Geschäft der Bildung zuoberst darauf ankomme, eine Summe bestimmter, durch die Vorfahren festgestellter, überlieferter Sätze, so früh wie möglich und so fest wie möglich, von dem Kinde annehmen und nachsprechen zu lassen. Solche Weise empörte sein in der Rochow'schen und Pestalozzi'schen Methode heimisches pädagogisches Gemüth, und er nannte die in dem letzten Jahrzehent sich mehrenden Versuche und Antriebe, die geist- und gemüthbildende Kraft dieser beiden Schulen einzuengen, oder auch, wenn es möglich wäre, total zu vernichten und für ewig der Vergessenheit zu überantworten, nicht, wie es von dieser andrängenden Macht zu geschehen pflegt, Restauration des besseren Alten, sondern Reaction und Empörung gegen das bessere Neue. Die Stellung, die Wilberg in dieser Beziehung einnahm, wurde daher durch die beliebten Parteiwörter: Aufklärung, Rationalismus 2c. treffend in keiner Weise, durch die damit in Verwandtschaft gesetzten: Unglauben, Unkirchlichkeit, Irreligiosität 2c., nur in verdächtigender, unwahrster Weise bezeichnet; denn er kämpfte für die Entwicklung des religiösen Gemüths, für den dieser Entwicklung entsprechenden Stoff, für die sie fördernde Methode. Seine Gegner urtheilten, sich der Mühe überhebend, in das Innere einzudringen, nach Aeußerlichkeiten; es war ihnen genug, zu wissen, daß er sich beliebter und beliebt machender Schlagwörter: Gnade, Versöhnung, Rechtfertigung durch den Glauben 2c. nicht bediene, um seinen Standpunkt schlechthin zu verwerfen. —

17. Wie lehrte er Religion, zutreffender: wie lehrte er Religiosität, eigentlicher: wie regte er die religiösen Gefühle an, wie entwickelte er sie? Durch gegebene Vorschriften und abstracte Regeln? Nein. Durch stabile Fragen und aufgenöthigte Antworten? Nein. Durch den Katechismus oder einen andern Codex der Glaubens- und Sittenlehre? Nein. Durch irgend ein Gedächtniß- und Wortwerk? Nein. Wie denn? Durch nichts Anderes und auf keine andere Weise, als auf die, durch welche man die Gefühle des Schönen und Edlen, des Großen und Erhabenen, des Rechten und Guten, des Ewigen und Göttlichen erweckt, nämlich durch die Erinnerung an die Erscheinungen und Thatsachen von Liebe und Güte, die das Kind von Gott und Menschen empfangen und genossen hat, durch die Erweckung des Bewußtseins des Großen und Herrlichen in menschlichen, auf das Edle gerichteten Bestrebungen in dem eigenen Leben und in der Geschichte, kurz, durch Zubereitung des religiösen Bodens und durch Erweckung des Gemüthslebens, auf welchem und durch welches die bewußte Religion emporwachsen und als ein natürliches Gewächs erscheinen könne. Ohne dieses Gemüthsleben,

durch das wirkliche Leben und seine concreten Erscheinungen begründet, meinte er, fehle dem Inhalt des positiven Glaubens der Boden, die Begründung; dieses Gemüthsleben sei in aller Erziehung die Hauptsache; ohne es sei die Annahme eines positiven Kirchenglaubens ein unwürdiger Knechtsdienst, eine Sclaverei des Geistes, die den Menschen vom Menschen absondere, statt ihn, wie die wahre Religiosität, mit der Menschheit zu vereinigen; seine Aufnöthigung widerspreche auch allen psychologisch-didactischen Regeln und Gesetzen und — käme nur noch in dem Religionsunterrichte vor. Er wollte also den Glauben an die höheren Dinge nicht lehren, sondern erwecken, nicht durch Regeln lehren, sondern durch lebendige Gefühle. Die sittlichen Wahrheiten sollten nicht zuerst als Gedanken, sondern als Gefühle entstehen; die Gedanken, wenn und wie sie entständen, seien, wenn sie subjective, folglich reale Wahrheit hätten, nur Verklärungen der Gefühle. Die positiven Religionslehren sollten uns weniger unterrichten, als befruchten und zum Bewußtsein des bereits vorhandenen Gehaltes der Seele fortleiten. Also nicht von Außen, sondern von Innen. Nicht der Gedanke, sondern das Gefühl der Liebe, sei das Wesentliche in der Seele, sei ihre Substanz. Nicht der Gedanke führe uns zu Gott, sondern die Liebe. Ihn zu begreifen, sei uns nicht gegeben, wohl aber, ihn zu lieben. Mit dem Dogma dürfe man nicht beginnen, sondern man könne damit endigen. Der Kirchenglaube könne den Schlußstein des religiösen Unterrichts ausmachen, niemals aber das Fundament. Sonst erzeuge man Secten, sogenannte „Gläubige“, aber keine in Wahrheit religiöse Menschen. Die Aussprüche des Kindes über religiöse und sittliche Wahrheiten müßten ein Ergebniß innerer Wahrnehmungen sein, nirgends sei Nachsprecherei so bedenklich als hier. —

18. Wie er den Wert der Unterrichtsgegenstände nach dem Grade ihres veredelnden Einflusses auf den menschlichen Geist abschätzte, so stellte er dem Religionsunterricht, wie jedem Unterricht, keinen andern Zweck als den, den Geist zu bilden. In dieser Kraft der Religion ruht auch wirklich ihr Segen, in nichts Anderem. Hat eine Religion, oder ein Artikel derselben, diese Wirkung nicht, so sind sie unnütz oder schädlich. Entwicklung und Veredlung der menschlichen Natur ist der alleinige, ist der ganze Zweck der Religion. Nichts Höheres kann dem Menschen werden als Erkenntniß und Wollen des Guten, Humanität und Liebe. Diese Eigenschaften machen den Glanz der menschlichen Natur aus. *)

*) „Die erste Aeußerung des religiösen Gefühls im Kinde ist der erste Pulsschlag seines geistigen Lebens, ist der Anfangspunkt der Geschichte des innern Menschen.“ Wilberg. (Aufsätze ꝛc. I. S. 281.)

Das Gute liegt also nicht außer, sondern in uns. Das Glück des Menschen besteht in dem Besitz edler Kräfte.

Nicht was wir haben, ist unser Ruhm, sondern was wir sind und wollen. In diesen Ueberzeugungen hielt Wilberg den Gedanken fest, daß alle Offenbarung des Göttlichen, in Natur wie in Geschichte, keinen andern Zweck habe, als die menschliche Natur zu vervollkommen und zu erheben. Darin erblickte er die Würde, den Preis und den Segen der Religion. Deshalb hielt er Alles für falsch, verderblich und hassenswert, was geeignet sei, die menschliche Natur zu verdrehen, die Seele zu zerdrücken, den Geist zu brechen. Die wahre Religion gehe, meinte er, darauf aus, den menschlichen Geist mit Muth und Vertrauen, mit Standhaftigkeit und Selbstbeherrschung, mit Heroismus und jeder Art von Seelengröße zu schmücken, und sie lehrte die Anbetung und Verehrung eines höchsten Wesens als Urhebers aller Vollkommenheiten, weil sich in dieser Erkenntniß und Verehrung unsere eigene geistige und sittliche Vollkommenheit, das Ziel oder Ideal des Strebens, abspiegele. Gott wolle nicht unsere Unterwerfung, sondern unsere Erhebung — durch Anstrengung der eigenen Kraft, und es gebe keine andere Förderung als die, welche in der Vervollkommnung des Geistes bestehe. Den Zweck der Religion in etwas Anderes setzen — in die Thätigkeit eines Andern, statt des eigenen Selbst — in die Bemühung, sich durch äußere Werke oder Handlungen die Gunst des höchsten Wesens zu erwerben oder verdiente Strafen von sich abzuwehren — in eine äußere, den guten Werken folgende, von der Tugend getrennte Belohnung der Tugend — kurz in etwas Anderes als in die Entwickelung, Belebung, Stärkung innerer Seeleneigenschaften, sei Irrthum, Aberglaube und Wahn, seien Verirrungen, vor denen sich Niemand so sorgfältig zu hüten habe, als der Erzieher, der Elementar-Lehrer, dessen Aufgabe es sei, in dem angegebenen Sinne durch jede Art seiner Thätigkeit entwickelnd und bildend, d. h. religiös, zu wirken. Wer das Christenthum anders verstehe und anwende, der mißverstehe und mißbrauche es. Freie Menschen wolle es bilden durch Entwickelung und Begünstigung der in der menschlichen Natur liegenden Gesetze, nicht Sklaven durch des Menschen unwürdigen Knechtsdienst und Zwang. Der Lehrer begreift, daß diese Auffassungsweise aus der Hochachtung der menschlichen Natur entsprang.*) In ihrer Ver-

*) Die menschliche Natur zu verleumden — giebt es etwas Schauerlicheres? Und doch gefällt man sich darin, sucht eine Ehre darin, wird dafür belobt und belohnt. Woher rühren die Unsittlichkeiten? Antwortet ihr mit dem angelernten Satze: von der angeborenen oder angeerbten Verdorbenheit der menschlichen Natur — so seid ihr „sehr liebe Leute". Antwortet ihr aber nach eurer, durch Beobachtung, Erfahrung und Nachdenken gewonnenen Ueberzeugung:

kennung oder Verachtung erblickte er die Hauptquelle religiöser Verirrungen nicht nur, sondern auch eines ganzen Heeres socialer Uebel. Denn diese Verkennung verhindert uns, die Ursachen der Uebel zu entdecken. Wir leiten sie aus falschen Quellen ab. Ich kann ihm nur beistimmen. So lange die Menschen ihre eigene Natur verachten, sich im innersten Grunde und tiefsten Streben für nichtswürdige Wesen erklären, so lange werden sie es leicht über sich gewinnen, einander zu schaden und nichtswürdig zu behandeln, bei Allem auf ihren Vortheil zu sehen, den Grad äußerer Achtung nach dem Range, den Einer einnimmt, zu bemessen, den Armen und Dürftigen dagegen thierisch zu behandeln. Nur eine veränderte Ansicht, d. h. die alle Menschen durchglühende Hochachtung der menschlichen Natur, die Heilighaltung ihrer Rechte, die hohe Meinung von der Bestimmung des Menschen und dem Werte des irdischen Daseins, wird die menschlichen Zustände veredelnd umgestalten. Von einem sich und Andere wegwerfenden Wesen, einem Menschenverächter, ist alles Andere eher zu hoffen, als Hingebung und Liebe, Theilnahme und Mitwirkung; nichts steht von ihm zu erwarten, als Egoismus und Lieblosigkeit, und,

---

von der Schlechtigkeit der socialen Zustände, von dem Jammer der unteren Klassen, von der schlechten Erziehung in denselben, von dem Hochmuth der Reichen u. s. w., so gehört ihr zu den Umwälzern, zu den Voltairianern. Erweiset es sich nicht an jedem Kinde, daß es eine böse Natur hat? antwortet man. Und man unterläßt nicht, diese Behauptung zu exemplificiren. Es will — sagt man — Alles angreifen, befühlen, antasten, kein Befehlen hilft dagegen. Es liebt den Lärm und den Spektakel — zur Aergerniß der Eltern, daß es nicht still sitzen will. Es macht Alles nach, was es sieht, weder die Köchin, noch der Gärtner, noch die Mama an der Toilette kann sich vor ihm retten.

Spielen, nichts als spielen, mit Allem spielen, das Kostbarste, Glänzendste nicht verschonen, kein Messer, keine Scheere, kein Beil — es ist eine wahre Manie und so weiter, u. s. w. Wer hätte die Litanei nicht bis zum Ueberdruß hören müssen! Ich antworte nur dieses: Das Kind will thätig sein, will beschäftigt sein auf eine seiner, nach Entwickelung hinstrebenden Natur zusagende Weise. Gewährt ihm dieses und euren Verleumdungen fehlt der Boden. Thut ihr dieses aber nicht, widerstrebet ihr vielmehr der Natur: so wundert euch so wenig über „Ausartungen", so wenig sich ein verständiger Mann darüber wundert, daß ein kräftiger Strom die Dämme durchbricht, durch die man ihn einschränken wollte. Dieser Strom ist kein böser Strom, an dem Verwüsten hat er keine Freude; warum begünstigt ihr seinen Lauf nicht, macht ihm durch Kanäle Bahn, benutzt seine Wellen? So wäre er aus einem verheerenden Wesen eine Quelle des Reichthums und Segens geworden. Also mit dem Kinde. Es ist ein Wesen mit Trieben zur Entwicklung, mit andern und andern Trieben in jeder Lebensepoche. Machet Bahn diesen Trieben, befriediget sie auf eine ihrem Wesen entsprechende Weise, benutzet sie zu seiner verständigen Entwicklung 2c., und eure Klagen über die menschliche Natur werden verstummen. Aber freilich gehört dazu auch dies, daß ihr aus dem Kinde nichts machen wollet, als wozu die Natur ihm die Anlagen verliehen hat. Eure Launen müßt ihr von euch abthun! Doch genug; es ist ein endloses Kapitel.

wenn er die Macht dazu hat, als Knechtschaft und Schinderei. „Wie du in Gedanken sie (die Menschheit) trägst, prägst du in Thaten sie aus!“ In dieser Absicht prägte Wilberg seinen Schülern und Jüngern Achtung vor sich selbst ein; in dieser Richtung behandelte er Andere mit Achtung. Wer keine Achtung vor sich selbst hat, wie kann er Andere achten? Und wer nur Verachtung von Andern erfährt, wie kann der — Achtung dieser Andern gewinnen? Der Mensch, jeder Mensch, ist ein Wesen von hoher Bedeutung, ist Preis und Krone der Schöpfung. Wer kann den Schöpfer achten, der sein edelstes Werk verachtet? Und ist das Christenthum etwas Anderes, als ein hohes Zeugniß von der Achtung Gottes vor der menschlichen Natur? Wahrlich, wenn einmal keiner mehr gefunden wird, der den Menschen, irgend einen Menschen, verachtet, jeder vielmehr von dem Gefühl innerer Achtung „des Menschen an sich“ durchdrungen ist; wahrlich, dann wird der Tag nicht mehr fern sein, an dem man die dieser Grundgesinnung entsprechenden Institutionen und Organisationen wird entstehen sehen. Glaube nur an eine göttliche Grundkraft in der menschlichen Natur, und du wirst den Aermsten und Niedrigsten achten und achtungswert behandeln! Wie der Himmel nicht außer der menschlichen Brust, sondern in ihr geboren wird und wohnt, so wird dann auch die Erde mehr dem Himmel gleichen als jetzt. Erkennen und Handeln sind im Großen und Ganzen eins. Vertilgst du schlechte Ansichten, so vertilgst du schlechte Handlungen, schlechte Institutionen! Ist es deshalb etwa unwichtig, in was für Ueberzeugungen ein Kind erzogen wird, unter welchen es aufwächst? Und hier beantworte die Frage, ob du, Religionslehrer, das Deinige wirklich gethan hast, wenn du den Schülern nur den Katechismus und Sprüche einübst? Ob sich die Versäumniß der heiligsten Pflicht, freilich schweren Pflicht, das religiöse Gemüth des Kindes zu bearbeiten, gut machen läßt, wie, der Praxis gemäß, so Viele wähnen, durch salbungsvolle Reden in pathetischem Tone, durch Aufheben der Arme und andere leichte Ceremonien? Wilberg meinte, daß Solchen, Angesichts des wahren Unterrichts, die Schamröthe in's Gesicht treten müßte. —

19. Ich will es noch einmal, etwas anders, sagen.

Er suchte durch Alles, was er vermochte, in das Kind eine hohe Meinung von dem Wesen und der Bestimmung der menschlichen Natur zu pflanzen, er lehrte es, von sich selbst, von der ihm im Leben gestellten Aufgabe groß denken, zu erhabenen Menschen hinaufschauen; er meinte, in demselben Grade, als ihm dieses gelinge, sei es ihm auch gelungen, das Kind groß denken gelehrt zu haben von Gott, weil der Mensch die göttlichen Eigenschaften nur durch seine eigenen erkennen und sich vorstellen lernen könne; die Idee Gottes erhalte nur Inhalt, Leben, Be-

deutung ꝛc. durch die vergleichende Anschauung mit der menschlichen Natur: man steige zu Gott hinauf, nicht von ihm zum Menschen hinab — von der menschlichen Intelligenz zur göttlichen, von der Liebe in der Menschen Brust zur allumfassenden göttlichen, von dem Gewissen zur Gerechtigkeit Gottes und zu seinem Haß gegen das Böse, kurz von den beschränkten endlichen Eigenschaften des Menschen zu der Schrankenlosigkeit und Unendlichkeit des Allerhöchsten, der, wenigstens in seinen sittlichen Attributen, dem Grade, nicht dem Wesen nach von uns verschieden sei. Daß er sich in diesen Ansichten nicht auf dem kalten, todten, oder vielmehr tödtenden, abschreckenden, den Menschen niederschlagenden und vernichtenden Standpunkte der Theologie vergangener (?) Jahrhunderte, sondern auf dem entgegengesetzten Standpunkte befand, leuchtet auf den ersten Blick ein. Er wollte dem Menschen das Bewußtsein seines Wertes einflößen, diese will ihm dieses Bewußtsein bis auf den letzten Rest rauben, indem sie davon ausgeht, daß der Mensch in seiner tiefsten Erniedrigung der göttlichen Gnade am nächsten stehe. Ihm war das Leben des wahren Menschen ein ewiges inneres Werden, einem unendlichen Ziele entgegen, ein stets erneuertes Wollen des Rechten und Guten, ein tägliches Neugeboren-Werden, nicht eine einmal, wie ein unabänderliches fait accompli, in's Dasein getretene „Wiedergeburt", weshalb das auf seinem Grabe erklungene Wort, daß dem Entschlafenen dieses Heiligthum nicht fremd gewesen, einer Erläuterung bedurft hätte, wenn die Zuhörer dabei das Rechte d. i. Wahre denken sollten. Im gewöhnlichen, nach meinem Bedünken gemeinen und falschen, Sinne des Wortes konnte es unserm Freunde nicht zugesprochen werden; er selbst würde dagegen Protest eingelegt haben. Er strebte nicht nach einmaliger, sondern nach täglicher Veredlung seiner selbst durch Veredlung derer, die mit ihm lebten. Er war kein Fertiger, er war ein Werdender — und zwar bis zum 80. Geburtstage. —

20. Sein Religionsunterricht war nach dem Bisherigen, obgleich lichtvoll und auf möglichst klare Erkenntniß dringend, dennoch nicht das, was man unter rationalistischem Unterricht versteht, insofern dieser in dem Verstande stecken bleibt, nicht über denselben hinausgeht, nichts durch ihn hervorruft (rationalismus vulgaris); noch weniger war er ein auf die Erweckung dunkler, unbestimmter, mystischer und pietistischer Gefühle abzweckender. Aber er drang auf Beides, auf religiöse Erkenntniß und auf religiöses Gefühl, durch jenes religiöse Ideen, durch dieses das Gemüthsleben, die Tiefe des Gemüths zu erwecken bemüht — durch die eigene Fülle des Gemüths, in dem, wie Weiß musterhaft gezeigt, alles Tiefere im Menschen wurzelt.

Die Anschauung des eigenen Gemüths nicht nur, sondern auch des

Gemüths in Andern, mit welchen das Kind verbunden ist, die Anschaunng der lebendigen Gemüthsäußerungen dieser Andern auf das Kind war nach Wilberg, in Uebereinstimmung mit Pestalozzi, die religiöse Ur-Anschauungslehre des Kindes, nicht die biblische Geschichte, die, meinte er, nicht verständlich, nicht lebendig sei ohne jene, die unmittelbare.

Darin steckt eine tief zu beherzigende Wahrheit. —

Die biblischen Geschichten — um dies hier anzudeuten — besonders die des alten Testaments, welche man kleinen Kindern vorzutragen pflegt, waren ihm überhaupt, insofern man sie für mehr als mythische Urgeschichten eines Volkes, nämlich für Quellen religiöser Wahrheiten ansieht, von zweideutigem Werte. *)

21. Gegen den positiven dogmatischen Religionsunterricht der orthodoxen Kirche in frühem Alter erklärte er sich aus einem doppelten Grunde, sowohl gegen den Inhalt als gegen die übliche Form der Mittheilung. Gegen den Inhalt, weil er — wie theilweise auch dem ganzen Menschengeschlechte — dem Kinde unverständlich sei und keine Punkte in der Kindesseele sich vorfänden, an die er angeknüpft, die durch ihn belebt werden könnten; gegen die Form, weil sie, conform dem Inhalte, die dogmatisch-positive sei. Letztere finde zwar bei allem historischen, menschlich-historischem Stoffe statt, dem der Späterlebende als einem gegebenen sich nähere; dieser aber könne dem Lernenden und Hörenden verständlich gemacht werden und assimilire sich so mit dem übrigen Erfahrungsinhalte, der sich in der Seele bereits vorfinde, was aber von dem „göttlich-positiven“ Lehrinhalte im engeren Sinne des Wortes nicht gesagt werden könne. Kein Mensch sei daher auch weniger zum frühen Unterricht überhaupt geeignet, als derjenige, welcher den Inhalt seines Glaubens und Wissens auf Autorität angenommen und ihn darum auch wieder auf seine Autorität hin auf Andere übertrage. Einen solchen Lehrer setzte er weit unter den Wert eines todten Buches, da derselbe den Geist und das Gemüth des Kindes, statt sie zu entwickeln, zu befreien, zu befruchten und mit nahrhaftem Stoffe zu nähren, knechte und unterdrücke. Das also mitgetheilte und sowohl dem Inhalt als der Form gemäß passiv angenommene Wissen nannte er todtes Wissen, das auf natürlichem Wege, d. h. ohne Wunder, nimmermehr Leben und Thätigkeit zu erzeugen im

*) Es ist hohe Zeit, obige Ansicht einer näheren Erwägung zu würdigen und die alttestamentlichen Bibelgeschichten von dem Standpunkte gegenwärtiger Bildung, auf welchen das Kind unfreiwillig durch das Leben gestellt wird, zu betrachten. Es dürfte sich dann, um, was ich meine, durch ein Beispiel anzudeuten, ergeben, daß die bekannte Erzählung von dem Sündenfall außer mancherlei Anstößigkeiten den Grund der Teufelslehre enthält, welche vielen Millionen Menschen den schrecklichsten Tod gebracht hat u. s. w. (!)

Stande wäre, darum auch, da die wahre Religiosität der Seele aus ihrer freiesten Entwickelung stamme, eher alles Andere als Unterricht in der Religion genannt werden könne. Religiöse Bildung war ihm mit religiöser Gemüthsbildung identisch, aus dem Innersten der menschlichen Seele heraus, nicht angelerntes und nachgesprochenes Lernen, das er des menschlichen Geistes und der fortgeschrittenen Pädagogik überhaupt für unwürdig erklärte. Man lehre Dinge, meinte er, welche zum Theil der ganzen Menschheit unverständlich, folglich unverdaulich seien; man lehre Dinge, die wenigstens der Jugend unverständlich seien; man lehre sie in Formen (Katechismusform), welche das Verständniß unendlich erschwerten; man zwinge sie dem (Wort-) Gedächtniß auf und ein; man lasse Treue gegen Ueberzeugungen versprechen, die das Kind in ihrer Bedeutung nicht kenne, nicht kennen könne; man ängstige das Gewissen, im Falle Zweifel an ihrer Wahrheit entstehen sollten; man verpflichte zum Festhalten, auch wenn die Ueberzeugung von ihrer Wahrheit verloren gehen sollte: mit einem Worte, man wähle diejenigen Mittel, die nicht besser ausgesucht werden könnten, wenn man die Absicht hätte, alle wahre Religiosität in dem Herzen des Menschen zu zerstören, d. h. man handele bis zu diesem Tage vielfach unverantwortlich, recht eigentlich himmelschreiend.

Wem dieser Ausdruck zu stark ist, der bedenke die Wichtigkeit des Religionsunterrichts und das Verderbliche eines verkehrten Unterrichts in der Religion. Dieses verderbliche Wesen besteht darin, worin die Verderblichkeit des ehemaligen Unterrichts in der Zahlenlehre, namentlich im praktischen Rechnen bestand. Vom Verstehen der Sache, von Entwickelung aus Anschauungen, von Erweckung dieser Anschauungen, von natürlichem Wachsthum aus der Seele heraus *), von Selbstauffinden der Gesetze und Regeln, die in den concreten Beispielen liegen, nur durch sie verständlich sind und nur dadurch Eigenthum und, wenn sie vergessen werden, jeden Augenblick wieder aufgefunden werden können u. s. w., von allen diesen, den bildenden Rechenunterricht der Gegenwart gestaltenden Momenten war in dem Rechenunterricht der alten berühmten und berüchtigten Meister Ries und Schlieper nicht die Rede — desto mehr aber oder ausschließlich von Rechenregeln, welchen der unmündige und in der Unmündigkeit erhaltene Schüler sich sklavisch zu unterwerfen hatte.

---

*) Sogar vom Rechenunterricht, folglich gewiß um so mehr von jedem idealen Unterricht, gilt Schiller's Wort:

„Es ist nicht da draußen, da sucht es der Thor,
Es ist in Dir, du bringst es ewig hervor."

Gerade so verhält es sich noch mit dem Religionsunterricht vieler Geistlichen, man wird ohne Uebertreibung sagen können, der meisten, und natürlich auch der meisten Lehrer, da jene die Art des Unterrichts dieser in der Religion zu bestimmen pflegen. Zugleich wird es keine Verleumdung sein, wenn man sagt: diese alte Weise des Religionsunterrichts, welcher durch die Rochow, Niemeyer, Dinter, Natorp u. A. und durch die Fortschritte der Pädagogik und Methodik erschüttert war, wird von Neuem als die einzige Weise des Heils gepriesen, den angehenden Lehrern in den Seminarien aufgenöthigt und in Schulblättern empfohlen. Mit einem einzigen Worte kann man diese Weise charakterisiren: Glaubensregeln.*) Rechenregeln — Glaubensregeln. Eins ist so gut und so schlecht wie das Andere.**) Mit diesem einen Worte ist für einen Pädagogen, vor dem ich Respect habe, die ganze Art und Weise nicht bloß geschildert, sondern auch gerichtet. Trotzdem machen wir in diesem „beförderten Rückschritte" die schönsten Fortschritte. Unbegreiflich? O nein, nur sehr begreiflich. Denn:

---

*) „Regel, du Trösterin aller Schwachen!" sagt Schiller. Dieses Wort gilt für Jeden, der das Gesetz und folglich auch die Regel, so weit dabei von Regel die Rede sein kann, lebendig in sich trägt, d. h. von jedem Menschen, der keine Maschine ist und keiner Schablonen bedarf. Jeder Unterricht, alle Bildung, die etwas wert sind, haben die Absicht, es so weit zu bringen. Regeln haben nur Sinn und Wert für rein äußerliche formelle Bestimmungen. Innere Angelegenheiten, z. B. Denkprozesse oder gar Gesinnungen und Glaubensinhalte durch Regeln vorschreiben zu wollen, ist nicht nur Dummheit, sondern förmliche Abnormität. Glaubensregeln wirken natürlich noch viel nachtheiliger als Rechenregeln. Diese behandeln den Menschen wie ein verstandloses Wesen; aber sie beziehen sich doch nur auf das Formelle, sie bestimmen den Inhalt nicht; Letzteres aber thun jene, sie machen den Menschen zum Sklaven und zum Knecht, denn man bedenke nur das Ungeheure des Unsinnes, der darin liegt, daß man einem vernünftigen, zur Vernunft zu erziehenden Wesen sagt: dieses oder jenes mußt du glauben, d. h. für wahr halten. Hier giebt es nur die Alternative: entweder hält man etwas für wahr, oder man hält es nicht für wahr. In beiden Fällen ist die Sache zu Ende. Einem Menschen zureden, daß er das auch glauben möge, was er für wahr hält, ist barer Unsinn; einem zureden, daß er das glauben möge, was er nicht für wahr hält, ist Hohn, ist Verbrechen am Seelenleben des Menschen. Doch, was wäre darüber — absonderlich über den Glaubenseifer der Lehrer, d. h. den Eifer, ihre (manchmal sogar nicht-ihre) confessionelle Ansicht auszubreiten — nicht zu sagen! Es ist aber nur natürlich, daß man vor Erstaunen oft nicht weiß, was man dazu sagen soll. Ist auch nur ein Gran Verstand in der Sache, ein Gränchen Pädagogik? — — — Erziehung ad hoc, zu und durch was für hoc? — — — Antwort: durch und zum Gebrauch von Maschinen (Glaubensregeln gen.), mit welchen man den Geist todt schlägt.

**) Neulich wurden wir belehrt, man habe sich dem Glauben und den Glaubensregeln gerade so zu unterwerfen wie der Witterung und ihren Regeln. (!)

1. wie die Jungen gelehrt werden, so lehren sie wieder*);

2. die Lehrer sind nicht bloß in ihrer ganzen amtlichen Stellung von den Geistlichen abhängig, sondern in Betreff des Religionsunterrichts speciell abhängig von den Theologen;

3. es gehört mehr Kraft — Intelligenz, Gemüth und Willensstärke — dazu, um mit Erfolg gegen den Strom schwimmen zu können, als man unter 50 Lehrern einem zutrauen kann;

4. wer heuer statt des theologisch-dogmatischen Religionsunterrichts pädagogischen ertheilt, wird mißliebig, er sticht nicht selten geradezu in ein Wespennest — fügt man sich dagegen und treibt man tüchtig den Katechismus, Lieder und Sprüche (das Verständniß kommt ja später von selbst, und wenn es nicht käme, was verschlüge es?), so wird man, sollte man sich auch Absurditäten gröbster Art zu Schulden kommen lassen, belobt, wenigstens in Ruhe gelassen. Die sogenannte „Rechtgläubigkeit" ist Nummer Eins; wo sie sich findet, da ist „das Eine, was Noth thut"; wo sie nicht ist, da herrscht Tod und Verderben;

5. zu einem geistbildenden — davon lassen wir eben nicht — zu einem geist-, d. h. kopf- und herzbildenden, Gemüth und Willen ergreifenden Unterricht in der Religion gehört in jeder Stunde der Kopf und das Herz eines Mannes, gehört Selbstbeherrschung und Aufopferung, gehört ein innerliches Leben, gehören Eigenschaften, die wohl gepflegt sein wollen; zu dem Unterrichte in Glaubensregeln aber reicht die geringste Begabung, die trivialste Stimmung, das handwerkmäßigste Treiben hin. Ist es unter solchen Verhältnissen ein Wunder, daß die größten Ignoranten, wahre Hohlköpfe, zu den Stark- und Altgläubigen gehören, qui se font dévots de peur de n'être rien? Und ist nun begreiflich dieses und jenes, dessen Endresultate zwar offen vor uns liegen, dessen Quellen und Tendenzen aber erforscht sein wollen? —

Durch die Glaubensregeln sind die Geistlichen zu Beherrschern der Menschen geworden. Der Mensch soll sich dem Glauben unterwerfen, auf eigenes Denken verzichten. Der Geistliche verkündigt den Glauben, den unabänderlichen, er vertheidigt, er schützt, er erhält ihn, er widersteht Allem, was ihn antasten will. Er beherrscht den Geist, und damit den Kern, das Innerste des Menschen. So wird der Mensch der Knecht des Glaubens und der Glaubensregeln und derjenigen, die sie verbreiten. Ist dieses der ursprüngliche Zweck der Religion? Bekannt-

*) So passirte es ja sogar einem Thomasius: er vertheidigte die Zauberei und Hexerei als Wahrheiten, bis er zu besserer Einsicht kam. Er selbst erklärt sein früheres Gebaren so: „Ich hatte es so gehört und gelesen und der Sache nicht ferner nachgedacht, auch keine große Gelegenheit dazu gehabt." Ist daraus vielleicht etwas zu lernen?

lich nicht; sie hat den Zweck, den Menschen zu befreien, und die, welche sie verkündigen, haben den Beruf, den Menschen zu dienen. —

Aber so pflegt es zu geschehen. Aus den Beamten, vom untersten bis zum obersten zur Bedienung ihrer Aemter berufen, werden Herrscher, die sich, die Mittel, zu Zwecken erheben und die Zwecke zu Mitteln herabsetzen — es entsteht die verkehrte Welt. Der sich der „Knecht aller Knechte“ nennt, wird der Herr aller Herren. Diese geistige ist die grausamste der verschiedenen Arten von Knechtschaft. Kann sich ein Mann, welcher die Keime des geistigen Lebens von innen heraus zu entwickeln und den Grund zur geistigen Freiheit und Selbstständigkeit zu legen den Beruf hat, d. h. kann ein Lehrer sich entschließen, solcher Geistesvernichtung vorzuarbeiten? —

22. Entwickelung der Menschennatur nach den in ihr liegenden Gesetzen — Ernähren derselben durch ihr entsprechende Stoffe, Veredlung und Kultur derselben überhaupt — Erziehung der Jugend besonders durch das voranleuchtende Beispiel Jesu und andere lebendige Beispiele in Lauterkeit und Kraft — Entfernung aller Hindernisse eines tugendhaften, menschenwürdigen Lebens Aller — Gemeinschaft in der Humanität und Liebe — Verehrung Gottes nach eigener Ueberzeugung, d. h. im Geiste und in der Wahrheit, waren die Grundzüge seiner, daß ich es sage, religiösen Ueberzeugung und die Wurzeln seines religiösen Wirkens. Folglich freudige Anerkennung jedweder Individualität und Partikularität, wenn sie nur den geweihten göttlichen Dingen zugekehrt war und ihre Verwirklichung fördern half — folglich Verwerfung jedweder Ausschließlichkeit in Kirche, Bekenntnissen, Symbolen — folglich Dringen auf Uebereinstimmung des religiösen Lehrinhaltes mit den anderweitigen Erkenntnissen in Wissenschaft und Erfahrung — folglich Mitwirken zur harmonischen Gestaltung kirchlicher Institutionen mit der ganzen guten Richtung der Geister in den verschiedenen Zeiten — folglich Verwerfung alles Aberglaubens, wie er sich in der vermeintlichen Heiligkeit dieser oder jener Kirche oder Kirchenpartei, ihrer Symbole und Gebräuche ausspricht — folglich Erhebung des Wertes des innern Lebens, das sich äußerlich in seinen Früchten zeigt, über alles Aeußere, wie es auch heißen und wie alt es sein mag — folglich Anerkennung der Union aller dem Streben nach dem Guten zugewandten Menschen auf der ganzen Erde, „weß Volkes und Glaubens sie auch sind“.

Diese und die damit verwandten Sätze machten einen Theil des Inhalts der Ueberzeugungen, denen Wilberg folgte, aus. Was Wunder, daß alle die, welche das Partikulare über das Allgemeine und Universale erheben; alle die, welche an eine ausschließlich seligmachende äußere Kirche glauben; alle die, welche den obersten Wert auf bestimmte Ge-

bräuche oder mysteriöse Glaubensbekenntnisse legen; alle die, welche die sogenannte Heiligkeit der Kirche, ihrer Satzungen, ihrer Priester ꝛc. über die eigentliche, allein wahre Heiligkeit der Gesinnung und des Lebens setzen u. s. w. u. s. w., unsern Freund für einen Irrgläubigen erklärten und sich zu seinen Widersachern gesellten! —

Doch genug. Wir bleiben ihm treu, er lebt in seinen Jüngern fort. Es giebt eine Gemeinschaft der Geister, eine heilige Association und unsterbliche Union, und zwar nur eine, nämlich die der Gemeinschaft im Geiste, im Dienste des Wahren und Guten. Sie erstreckt sich über die ganze Erde, hört nimmer auf und überdauert alle Zeiten. Man kann sie die allgemeine Kirche nennen. Zu ihr gehören Alle, die reines Herzens und Strebens sind. Es giebt aber auch engere Associationen und Unionen, je nach der Verschiedenheit der Stände und menschlichen Bestrebungen. Für uns existirt so die Association der Pädagogen aller Zeiten und Völker, auch sie ist unvergänglich und allgemein. Wilberg war in ihr eins der ausgezeichnetsten Mitglieder. Die Höhe des Ranges darin hängt nur von den Leistungen der Mitglieder ab; die unbestechliche Stimme der Nachwelt bestimmt ihn. Wer als Pädagog ein inneres Leben, ein pädagogisches Bestimmtsein, ein pädagogisches Streben, ein pädagogisches Empfinden in sich nährt, freut sich der Gemeinschaft aller Mitglieder der großen pädagogischen Section. Ein Stern darin gilt oft mehr, als ein ganzes Sternbild; denn durch sein Licht entzündet sich unser Licht ꝛc. —

23. Seine eigene Religiosität charakterisiret kurz dieser Spruch:

„Wer sich bei dem, was Gott ihm schenket,
Voll frohen Danks den Geber denket,
Der danket Gott im Herzen mehr,
Als sagt' er viel Gebete her."

Charakteristisch ist auch das Lied, das er (wenn ich nicht irre, selbst verfertigt) gern zu singen pflegte:

Sei arm, sei Herr des Landes,
Es gilt im Geisterreich
Die Tugend jedes Standes,
Vor Gott sind Menschen gleich.
Treu die Pflicht erfüllen, das macht vor Gott uns groß,
Und giebt uns einst im Himmel Platz.

Wer treu und redlich handelt,
Gut ist, wie er gern scheint,
Wer still vor Gott hin wandelt,
Der Mensch ist Gottes Freund.
Treu die Pflicht erfüllen u. s. w.

Groß ist er, hochgeachtet
Vor Gottes Angesicht,
Denn er hat nachgetrachtet
Dem Ziele seiner Pflicht.
Treu die Pflicht erfüllen u. s. w.

Des Textes eines andern seiner Lieblingslieder erinnere ich mich nicht mehr in allem Einzelnen genau. Es kam darin die Strophe vor:

Mit Frömmeln ist's Gott nicht gethan,
Sind alle seine Kinder,
Daß wir nicht eines Glaubens sind,
Drum liebt er uns nicht minder.
Der Beste ihm der Liebste ist,
Sei's Jude, Heide, Türke, Christ. —

Das Buch der Natur stand ihm neben dem Buche der Schrift. Jenes sei die älteste, die unverfälschbare Urkunde des Wissens und Glaubens; es lehre keinen partikularen oder nationalen (Juden=) Gott, sondern den Vater aller Menschen; denn derselbe habe von Anfang an „seine Sonne aufgehen lassen über die Guten und über die Bösen, und regnen über Gerechte und Ungerechte“. Wer daher die Naturreligion verachte, verschmähe den Gebrauch der allgemeinsten Quelle der Religiosität. Und wenn beide Urkunden der Religion einander widersprechen sollten, so sei die verfälschbare aus der unverfälschbaren zu corrigiren &c.

Gott sieht nur das Herz an, Gott ist der Vater aller Menschen in der einen und gleichen Weise. Diesen großen Gedanken bewährte Wilberg durch die allen Kindern seiner Schule, gleichviel, welcher Konfession die Eltern angehörten, in demselben Grade zugewandte äußere Sorgfalt und innerliche Zuneigung. Er kannte den Unterschied nicht: das ist ein katholisches, dies ein reformirtes, dies ein jüdisches Kind. Dergleichen existiren ja auch nicht. Es giebt Kinder katholischer, reformirter, jüdischer Eltern, aber keine katholischen, reformirten, jüdischen Kinder. Kinder sind — Kinder. Zum Katholicismus, zur Lehre der Reformirten, zum Judenthume werden sie erst gebracht. Nach Wilberg's Ueberzeugung war und existirt kein Gott der Juden, kein Gott der Christen, sondern ein Gott und Vater aller Menschen. Der sieht das Herz an, nicht das Bekenntniß. Die Bildung jenes ist die Aufgabe des Pädagogen. Ihm ist, gleichwie dem Vater aller Menschen, jeder unter allem Volke angenehm, wer Gott fürchtet und Recht thut. Er lehrt das Kind nicht erst an einen Gott der Juden, dann an einen Gott der Christen, sondern gleich von vorn herein an den Gott der Menschen glauben, dem man ähnlich und lieb werde durch allgemeine, thätige Menschenliebe. Nichts widerstrebt der Erziehung zu derselben mehr, als die Abschließung der Kinder von einander nach der Konfession der Eltern, als Konfessions=

und Glaubensschulen, in welchen man den Schülern die Meinung eines höheren Ranges vor andern wegen des auf sie übertragenen Glaubensinhaltes einflößet. Dadurch wird ihnen der Boden, auf welchem die allgemeine Menschenliebe erwachsen kann, unter den Füßen weggezogen. Ein exklusiver Gott irgend einer Partei ist ein Wahn einzelner Menschen und Parteien, und zwar ein Wahn der schädlichsten, gefährlichsten Art, vor dem man Kinder, die zur allumfassenden Menschenliebe erzogen werden sollen, sorgfältigst zu hüten hat. Und zwar darum um so sorgfältiger, weil dieser Wahn noch viele tausend Köpfe und Herzen beherrscht, zum unsäglichen Nachtheil für das bürgerliche Leben, für inneres Glück und für Entwickelung der Humanität und wahren Kultur.

Sehr zu bezweifeln nicht nur, nein, geradezu in Abrede zu stellen ist daher die Richtigkeit der herkömmlichen Weise des Religionsunterrichts, der mit der alttestamentlichen Geschichte der Juden beginnt. Durch denselben lernen die Kinder Gott kennen als ein Wesen, welches ein einziges Volk vor allen andern liebt und die andern zurücksetzt oder gar haßt. Den Glauben bringe man hinterher wieder aus den Kindern heraus! Es gelingt bei Tausenden nicht. Der gewöhnliche Unterricht führt dann wohl von einer exklusiven Liebe zu einer andern exklusiven; aber alles Exklusive dieser Art ist vor dem geläuterten Bewußtsein derer, die sich von Vorurtheilen frei gemacht haben, verschwunden. Die wahre Kultur der Gegenwart duldet sie nicht mehr. Auf diese Höhe sind aber Kinder von Anfang an zu erheben! Eigentlich muß man, wenn man deren Thun betrachtet, sagen: sie stehen von Geburt an auf dieser Höhe; sie werden nur zu niederen Stufen hinabversetzt. Wer wird es in irgend einer Wissenschaft für weise halten, den Lernenden von Anfang an durch alle Irrgänge und Verirrungen in der Kindheit der betreffenden Wissenschaft hindurchzuführen, ehe man ihn mit dem Standpunkte, den sie jetzt erreicht hat, bekannt macht? Niemand; Jedermann erkennt dieß als eine Thorheit. Das Studium der Geschichte einer Wissenschaft interessirt den Gelehrten; man hört mit diesem Studium allenfalls auf, aber man fängt mit ihm nicht an. Jene Thorheit begeht man in dem Unterricht des religiösen Wissens. Diese Thorheit erreicht den allerhöchsten Grad dadurch, daß man hier nicht, wie in anderem, „profanem“, Wissen sagt: dies waren irrige Meinungen, die längst überwunden sind, sondern daß man diese irrigen, beschränkten Vorstellungen auch jetzt noch für Wahrheit ausgiebt, indem man lehrt, Gott habe sie also offenbart. Die Vorstellungen, welche sich die Menschen in unreifen Zuständen von Gott machten, trugen und tragen sie auf ihn über, als kämen sie von ihm, als akkommodire er sich dem Irrthum und dem Wahne der Menschen. Als ob nicht jedes Kind der Vorwelt gleich dem

der Jetztwelt reif gewesen wäre für den dem Herzen des Menschen, dem kindlichen Herzen so nahe liegenden Glauben an die eine und gleiche Liebe des himmlischen Vaters gegen alle Menschenkinder! Das Wahre in der Religion ist überall das Naheliegende, das Einfache; das Verkehrte ist das Fernliegende, das Künstliche. Ist es zu rechtfertigen, daß man mit diesem beginnt, um zu jenem hinzuleiten? Was wäre darüber nicht noch zu sagen? — Man lese Wilberg's Aufsätze; mehr ist hier nicht zu sagen.

Es giebt eine theologische Partei, deren Geistesrichtung zwar nicht der sentimental-frommen Naturbetrachtung, wohl aber dem eigentlichen Unterricht in der Naturkunde principiell feindlich gegenüber steht. Die Natur aber ist dem Menschen auf die eine und gleiche Weise offenbart worden; darum wer Mensch sein und werden will, muß diese Offenbarung verstehen lernen. Weltbewußtsein gehört zum Menschheits-, zum Selbstbewußtsein. Die Weltgesetze sind die ältesten, die allgemeinsten Gesetze; die Naturgesetze bilden den Inhalt des Weltgesetzbuches. Sie liefern den Beweis, daß der Geist Gottes überall schaffend und gütig wirkt, und daß derjenige sich gegen ihn empört, der ihren Gesetzen keinen Gehorsam leistet. Die moralischen, die staatlichen, die socialen Gesetze müssen sich, sollen sie etwas wert sein und das Glück der Menschen fördern, an die Naturgesetze harmonisch anschließen. Darum eröffnet der Blick auf die Wahrheit, daß der Theologe, der Rechts- und Staatslehrer in der Regel mit allem Andern eher bekannt ist, als mit Gottes gesetzmäßig waltender Natur, einen Einblick in die Mangelhaftigkeit unseres Unterrichts. Wahre Humanität lernt man nicht bloß aus klassischen Büchern, sondern auch durch die Erkenntniß der Schöpfung. Der Indifferentismus auf der einen, der Fanatismus auf der andern Seite und die zunehmende Sucht, in dogmatischen Differenzen und Grübeleien das Heil zu suchen — die Erstarrung des Geistes vieler wohlbegabten Jünglinge auf den höheren Schulen und die noch immer vorkommenden Spuren blinden Aberglaubens unter dem Volke u. s. w. sind Folgen einseitig-spiritualistischer Bildung. Lebensweisheit ist etwas ganz Anderes als Schulweisheit und Bücherwissen. Drum verweiset ein weiser Lehrer, wie Wilberg, den angehenden und den schon gereiften Lehrer auf die Erforschung der Natur hin. „Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher." Die Naturkunde bildet das ästhetische wie das sittliche Gefühl, sie ist ein unschätzbares formales Bildungsmittel, sie erzeugt und nährt unbefangenen Wahrheits- und reinmenschlichen, religiösen Sinn. Diesen Unterricht in den Schulen und Lehrerbildungsanstalten beschränken, heißt die wahre Bildung beeinträchtigen, heißt in eine einseitige Geistesrichtung hineinnöthigen. „Klare Ansicht von der Natur" — sagt Alexander

v. Humboldt, Kosmos I. S. 24, „bewahrt vor den Anmaßungen einer dogmatisirenden Phantasie." Wer es nicht weiß, daß und wie man durch Naturbetrachtung und Forschung zur Religion geführt werde, lese die Bridgewater-Bücher! Darum verschließe man Keinem das von dem Schöpfer selbst geschriebene Buch der Natur!

Junge Leute, welche ohne Naturkenntnisse in die Lehrer-Seminarien eintreten, zeigen sich für die Erlernung der rechten Unterrichtsweisen nicht nur am unfähigsten, sondern kommen in der Regel niemals in dieselben hinein. Eben darum verlangen wir auch von Solchen, welche zur Leitung der Lehrer und zur Beaufsichtigung des Schulwesens Sinn und Geschick haben sollen, Weltkenntnisse, Bekanntschaft mit den Gesetzen der Natur, der äußeren wie der inneren, indem die Kenntniß der einen die der andern erläutert und fördert. —

23. Jeder, der das Menschenantlitz trug, war ihm, ohne Unterschied der Confession, „ein voll- und gleichberechtigter Mensch", dessen Werth oder Unwerth wie dessen Rechte nach irgend einem confessionellen Maßstabe messen und bestimmen zu wollen, er für Selbstvernichtung und darum für ein sicheres Zeichen religiöser Befangenheit und irreligiöser Bestrebungen erkannte — für directes Antichristenthum, da es gewiß sei, daß Christus eben dadurch der erhabenste Lehrer wahrer Menschlichkeit geworden, daß er im eigentlichen Sinne des Wortes keine Dogmen aufgestellt habe, weshalb denn auch nur der Religionsunterricht moralische Früchte tragen könne, der auf den Geist der Freiheit und der Humanität gebaut sei. —

24. Uebereinstimmung mit der Natur und ihren Gesetzen, in und außer dem Menschen, in der Erziehung und im Unterricht wie im Leben, war der unverrückbare Gesichtspunkt Wilberg's, war der Pol, nach welchem die Kraft seines Geistes gravitirte. Widerspruch mit der Natur war ihm Afterweisheit, war ihm Karrikatur. Jede, die Natur und ihre (ihm) heiligen Gesetze nicht anerkennende, sich nicht an sie anschließende Religion war ihm Irreligion, religiöser oder vielmehr irreligiöser Wahn. Wie furchtbar der sei, lehre, meinte er, in schrecklichen Zügen die Geschichte; wie entsetzlich der die Menschennatur zerrütte, zeige auch die Geschichte unsrer Tage. In der Sittenlehre des Evangeliums erkannte er die vollständigste Harmonie mit dem Naturgesetz; sie war ihm der Ausdruck desselben. Darin liege, war seine Ueberzeugung, die Bürgschaft für ihre dereinstige Beherrschung des ganzen Erdkreises, für ihre ewige Dauer. Der wahren Religion werde man daher auch um so mehr und um so tiefer auf die Spur kommen, je mehr sich die Gesetze der Natur dem Menschen enthülleten — eine Ansicht, welche dem Blick einen Theil der Einseitigkeit und der Mängel unseres (besonders in den

höheren Schulen vorzugsweise spiritualistischen) Unterrichts aufdeckt, und durch welche seine Ueberzeugung, daß der künftige Religionslehrer (in der Kirche wie in der Schule) nur zu unermeßlichem Schaden für die Wahrheit (im Erkennen wie im Wirken) in der Regel ohne jedwede tiefere Erkenntniß der Natur außer und in dem Menschen aufwachse, ihre Begründung erhielt. — So wenig man die Naturgesetze (Gesetze der Erziehung) machen kann, so wenig kann man die Religion machen; beide kann man nur finden. Jene sind für alle Zeiten ein- und dieselben, sie sind fertig, diese ist ein Product der Culturstufe der Menschheit (oder eines einzelnen Volkes); sie ist, wie alle Wahrheit, ein nie Fertiges — ein Werdendes. Religion und ihre äußere Erscheinung, der Cultus, spiegeln daher die Cultur des Volkes. Die absolute Wahrheit ist nur für Gott allein; der Mensch nähert sich ihr. Sein Thun ist Streben. Mit seiner, wie mit der Entwickelung der ganzen Menschheit stellen sich andere und andere Vorstellungen und Gedanken bei ihm ein; sie kommen nicht, wenn und wie er sie will, sondern sie sind nach innern Gesetzen entwickelte Blüthen und Früchte. Künstliche, schimmernde kann man an den Baum des Lebens anbinden, wie goldene Aepfel und Nüsse an einen Weihnachtsbaum; aber nur die durch die eigene Lebenskraft des Baumes erzeugten — duften, nur sie enthalten einen weiter zeugenden Kern. Die Genien und Heroen der Menschheit erzeugen die edelsten Blüthen, deren Hauch die der übrigen Gewächse belebend veredelt. So wächst der Baum der Menschheit und mit ihm die Wahrheit in alle Ewigkeit fort. —

25. Unzählige Mal habe ich mit Wilberg über den religiösen Unterricht gesprochen. Eben so oft hat sich uns die Beantwortung der Frage und die Lösung des Problems, woher es komme, daß es unter Tausenden bis zu einer völligen Gleichgültigkeit gegen Religion und Kirche gekommen, aufgedrängt. Die Resultate unserer Unterredungen deute ich durch folgendes Resumé an: 1. die Ursache der genannten Thatsache, die den, der es weiß, daß das Verhältniß des Menschen zu den ewigen Dingen für ihn eine fast natürlich zu nennende Anziehungskraft hat, in höchstes Erstaunen versetzen muß, liegt an dem theilweise der jetzigen Bildung nicht mehr entsprechenden Inhalt der Religionslehren; 2. weit mehr aber an der meist allen Grundsätzen der Psychologie, der Didaktik und Methodik widersprechenden Art des Unterrichts, die sich sowohl durch eine nicht zu rechtfertigende Verfrühung des dogmatischen Unterrichts, als durch eine abstoßende Form der religiösen Wahrheiten in Katechismen, Fragen und Antworten, und mnemonischem Zwange, und zugleich durch den Mangel einer vorbereitenden Befruchtung des religiösen Gefühls, der Basis aller wahren Religiosität, kund giebt.

Angesichts des Widerspruchs des in jenem Thale zum Theil noch gang und gäben Predigerunterrichts mit allen Forderungen und Fortschritten der Didaktik war es unmöglich, die Unterredung immer ohne Bitterkeit zu führen, wenigstens pflegte sie oft damit zu endigen. Mit einer Erklärung jener Erscheinung aus der angeborenen Verdorbenheit der menschlichen Natur durfte man einem Wilberg nicht kommen, der aus tausend ihm unendlich theuern Erfahrungen wußte, daß kein Unterricht die Jugend in höherem Grade anzieht und fesselt, als ein den Gesetzen der Kindesnatur und dem Gegenstande selbst entsprechender Religionsunterricht. Wir fühlten uns ohnmächtig, die tief empfundenen, schreienden Mängel des Religionsunterrichts zu verbannen; unsere Bemerkungen darüber trugen uns, so weit sie verlautbarten, nur Haß ein. Priesterhaß geht, wie die Geschichte lehrt, über allen Haß. Die Mängel dauern fort, ja sie haben sich, verglichen mit den Fortschritten in der so oft und so ungerecht geschmähten Zeit der Aufklärung, gemehrt und gesteigert. Sie erzeugen statt der beabsichtigten Religiosität und Kirchlichkeit Widerwillen dagegen und Abscheu vor der Religion.

26. Solche Ansichten und durch Erfahrung begründete Ueberzeugungen nöthigen ihm die Meinung auf, daß ein unbeschränkter, oder auch nur auf die Leitung des Religionsunterrichts in den Schulen, oder endlich auf das Minimum dieser Leitung, d. h. auf den materiellen Theil jedes Unterrichts beschränkter Einfluß der Geistlichen auf die Volksschule eine sehr bedenkliche Wirkung haben müsse, sowohl auf die Harmonie des gesammten Unterrichts, als auch auf den Lehrer und zwar in Bezug auf seine Ueberzeugungen und seine Lehrmethode zugleich, weßhalb er der Gewährung oder Ausdehnung jenes Einflusses nicht hold sein konnte. Derselbe sei aber, meinte er, schon aus dem Grunde abzuweisen *) weil der Schul-Religionsunterricht auf den allgemein-christlichen Inhalt zu reduciren, der confessionelle dagegen auszuschließen sei. **) (Von einer Trennung der Knaben und Mädchen in der Volksschule wollte er, um dieses hier beiläufig zu bemerken, nichts wissen.) Die sogenannte Selbständigkeit der Schule zu vertheidigen,

*) „wie ich denn auch überzeugt bin, daß unser gesammtes pädagogisches Wirken von aller theologischen Mitwirkung, sei es direct oder indirect, entschiedenst befreit werden muß.“ Dr. Weber a. a. O. S. 356.

**) „Nichts wirkt einen so hartnäckigen Rost an dem reinen Spiegel der Menschenseele als die dogmatische Befangenheit.“ Derselbe, S. 368.

Und ich nehme keinen Anstand, beizufügen:

Der confessionelle Religionsunterricht in der Schule zerstört den Boden der Sittlichkeit. Deren Basis ist nämlich die Achtung des Menschen als Menschen, abgesehen von allen Unterschieden nach Racen, Zufällen der Geburt, Lebensstellung rc.,

werde daher sowohl aus dem Gesichtspunkte der ungehemmten, den fortschreitenden Bedürfnissen der Zeit und den Erwartungen der Zukunft, nicht dem Standpunkte der Vergangenheit gemäß einzurichtenden Entwickelung der Schule, sondern auch aus dem Gesichtspunkte, daß der Religionsunterricht dem übrigen Unterricht entsprechen und an dessen materiellen und formellen Fortschritten Antheil nehmen müsse, ein des Nachdenkens höchst würdiges, gar nicht zu umgehendes Problem. Um der vernünftigen Methodik alles Unterrichts, insonderheit des Religionsunterrichts willen, müsse sich die Schule von jedem fremdartigen Einflusse lossagen — eine zwar bis jetzt von Wenigen erkannte, aber historische Wahrheit. Die Geschichte beweise es unwiderleglich, daß die Pädagogik vorzugsweise von den Geistlichen gepflegt worden, welche sich von der starren Dogmatik losgesagt, und erst seit der Zeit sei an einen geistbildenden Unterricht überhaupt zu denken, seit die Autorität der rechtgläubigen Kirche in Abnahme gekommen. Eine Wiederherstellung dieser Autorität und eine Einwirkung derselben auf die Schule müsse daher auch nothwendig die ohne alle Mithülfe der Kirche gewonnenen Fortschritte des Unterrichts in Frage stellen; eine Vereinigung beider aber, des auf unbedingte Autorität basirten oder basirenden Princips der Kirche und des die Autorität bekämpfenden Unterrichtsprincips der modernen (Rousseau-Rochow-Pestalozzi'schen) Volksschule sei eine Vereinigung unbedingter Gegensätze, durch deren Verschmelzung nur ein solcher Wechselbalg entstehen könne, wie ihn heuer manche Schule darböte, die in dem Religionsunterrichte das Jahr 1530, in allem andern das Jahr 1830 oder 1840 an der Stirne trage. Der einzig auch für den Werth der Stoffe und der Form in der Schule gültige Maßstab sei der, der nach den Früchten frage. Dieser rechtfertige vollkommen den besonders seit Rochow nicht auf den Glauben, sondern auf die Gemüths- und Verstandesbildung abzielenden Unterricht, und auch von ihm gelte, was überhaupt von der Wahrheit gesagt sei, daß (er) sie den Menschen frei mache, was aber von dem Unterricht auf bloße Autorität hin nun und nimmer gesagt werden könne. Die Fortschritte der Methodik und die freiere Stellung der Schule und Lehrer müßten daher nicht um der Bekämpfung, sondern um der Rettung des wahren, geistbildenden Religionsunterrichts willen vertheidigt werden.

---

namentlich abgesehen von dem Zufall der Confession, der einer angehört. Die Kinder werden in der Confession der Eltern erzogen, ja in gemischten Ehen wird schon vor der Möglichkeit ihrer Entstehung contractlich festgesetzt, welcher Confession die Knaben, welcher die Mädchen angehören sollen. Der confessionelle Religionsunterricht verbindet die Menschen nicht mit einander, sondern er trennt sie — das Fundament der Sittlichkeit wird zerstört.

Diese wichtige Ansicht empfehle ich den Lesern dieser Blätter zu weiterer Ueberlegung. Sie mögen sich die Fragen beantworten: 1. worin echte, wahre Religiosität besteht (Wilberg suchte sie nicht in Worten, sondern in Gesinnungen und Werken); 2. wie man sie in der Seele begründet, ob auf den von Rochow und Pestalozzi vorgezeichneten elementarischen Wegen, oder durch die Weisen, welche in den Konfirmanden-Stuben zu herrschen pflegen; 3. ob daher die das Fundament legenden Volksschullehrer ganz und gar von der Richtung, welche das Ende des vorigen und der Anfang dieses Jahrhunderts in pädagogischer Hinsicht ihnen gegeben haben, zu entfernen, oder ob sie vielmehr darin zu bestärken sind; 4. ob der Mensch um des Gesetzes willen, oder das Gesetz um des Menschen willen gemacht ist; 5. ob der Mensch für die Kirche und den Staat zu erziehen ist, oder ob Kirche und Staat um des Menschen willen da sind; 6. ob daher Kirche und Staat sich als Selbstzweck, oder als Mittel zu betrachten haben u. s. w.

27. Ueber Wilberg's Ansichten in diesen wichtigen, entscheidenden Punkten kann nach allem Bisherigen Niemand mehr in Zweifel sein. Ich sage nur dieses: Vor jedem Prediger, welcher den Katechismus als symbolisch-rechtgläubiges Buch und die übrige gesammte Kirchenlehre buchstäblich orthodox in der Regel vor einem zahlreichen gemischten Haufen von Kindern (leider sind in Betreff dessen, was ihnen zugemuthet wird, auch die etwa theilnehmenden Gymnasial-Tertianer und Secundaner — Kinder) vorträgt oder (und) auswendig lernen läßt und (dieses ist nach meiner Erfahrung die Regel) genug gethan zu haben meint (wenigstens nicht mehr thut), wenn er die Herrlichkeit und Verdienstlichkeit (!) strenger Rechtgläubigkeit in den verschiedensten Variationen geschildert und seine Arme zum Segen über die versammelte Schaar erhoben hat: gesegnet, sage ich, sei mir vor solchem Thun die stille, unbeachtete Wirksamkeit eines treuen Lehrers an dem Gemüth eines Kindes, welches er durch Lehre und Beispiel für alles Schöne, Wahre und Edle empfänglich zu machen versteht und darin nicht ermüdet.

28. Summa Summarum in Betreff der Stellung als Lehrer: Wilberg ist mir der Repräsentant, oder noch mehr: der Inhaber des höchsten Grades pädagogischer Intelligenz, Weisheit und Praxis, die ich mit leiblichen Augen zu schauen Gelegenheit gehabt habe. Aus Allem, was man an und von ihm wahrnahm: aus seinen mündlichen wie schriftlichen Aeußerungen, aus seinem einzelnen Thun wie aus seinem ganzen Leben &c. drängte sich einem die anschauliche Gewißheit auf: ihn belebte ein Ideal des Menschenlebens, dem sich und Andere entgegen zu bilden er durch seine Natur sich angetrieben fühlte — alles Einzelne fand darin seinen Einigungspunkt, seine Harmonie. Ein ganzes,

schönes Leben ist nicht möglich ohne solches Centrum, gegen welches alles Einzelne gravitirt, worauf sich jedwedes Denken und Thun, bewußt, und unbewußt, bezieht. Heil dem, welcher durch eine solche Centralsonne bestimmt und gerichtet wird! Und Heil dem Jüngling, der in den Jahren der Entscheidung in die Wirkungssphäre einer solchen Kraft geräth; sie wirkt entscheidend für das Leben auf ihn ein.

In der unbedingten Herrschaft jenes Menschheits-Ideals in seinem ganzen Leben, darin bestand Wilberg's Consequenz, Entschiedenheit und Kraft. In der Erkenntniß und in dem Willen, daß jeder Einzelne auf eine ihm eigenthümliche, besondere, seiner individuellen Natur entsprechende, kurz auf seine Weise jenes Ideal darzustellen und zu verwirklichen habe, und in der zweckmäßigen Auswahl der passendsten Mittel für den Einzelnen bestand seine pädagogische Weisheit. In dem Nachdruck, mit dem er die verschiedenen Individualitäten zur Entwickelung und Gestaltung ihres Innern anzuregen sich getrieben fühlte, bestand seine pädagogische Tugend (virtus); in der Strenge, mit der er auf Herausarbeitung des Innern des Jünglings durch dessen eigene Anstrengung drang, sein pädagogischer Ernst; in der Neigung, von verschiedenen Mitteln der Erziehung das am wenigsten schmerzhafte zu wählen, seine pädagogische Milde (er kannte keine juristischen, keine Strafen zur Büßung oder aus Rache, nur pädagogische — andere sollte es auch in einem Humanitätsstaate nicht geben); in der Unerbittlichkeit, mit der er dem Bösen entgegen trat, und in der unerschütterlichen Verfolgung des Zweckes, der ihm die Mittel heiligte (!), die pädagogische Tapferkeit; in der Gewandtheit und Fertigkeit, mit der er Erziehungs- und Unterrichtsmittel zu handhaben wußte, seine praktische Virtuosität, seine Künstler- und Meisterschaft. Alle diese seltnen Eigenschaften vereinigt boten der Betrachtung die Anschauung einer pädagogischen Größe (Notabilität). Wer von ihm nicht geweckt, erregt, belebt wurde, war nicht zu wecken. Diejenigen aber, bei denen es der Fall war, verließen ihn, auch wenn sie sich nur von einigen Strahlen seiner mannigfaltigen Natur getroffen fühlten, innerlichst erregt, nicht selten erschüttert. An jedem seiner wahren Schüler merkt man es, daß sie seine Schüler gewesen. Jeder von ihnen trägt, mehr oder weniger die Signatur seines Geistes an sich — geistige Entschiedenheit, geistige Klarheit und — Wahrhaftigkeit. Er selbst, der ganze Mann, war und wirkte wie ein wahres Antidotum gegen pietistische Kopfhängerei und jedwede Art des Pfaffen- und Muckerthums. Die davon auch nur einen Anflug haben, sind seine Schüler nie gewesen. — Mit Zuversicht berufe ich

mich zur Bestätigung dieses Zeugnisses auf Alle, die in den Jahren seiner Kraft (jeder Mensch hat seine Zeit), in seine Nähe gekommen. Eine einzige Stunde, mit ihm verlebt, in der er — Wilberg war, konnte für einen dafür Empfänglichen entscheidend für ein ganzes Leben wirken und hat so gewirkt. Ich kenne mehrere Solcher. Wenn sie sich begegnen und sein Name genannt wird, so strahlen die Augen und der Druck der Hand wird kräftiger, inniger. Das ist und bleibt die noch lange dauernde Wirkung des „Meisters an dem Rhein". — „Ich denk' so manchmal hin und her" u. s. w.

29. Ich habe die flüchtigen Bemerkungen dieses Kapitels unter die Rubrik: Wilberg's Ansichten — gebracht, jedoch nur von einigen derselben geredet. Eines Mehreren bedarf es für den Menschenkenner nicht. Er schließt von einigen wesentlichen, die ihm genannt werden, auf alle übrigen, die ihm darum nicht speciell vorgelegt zu werden brauchen. Mit vollem Recht. Denn der consequente Charakter beherbergt nur die mit einander verträglichen Ansichten in sich. Und Wilberg war ein durchgebildeter, consequenter Mensch. Frage sich daher der Leser, der diese andern Ansichten *) wissen will, selbst, welchen unter den Parteigegensätzen dieser Zeit unser Mann gehuldigt haben wird, er kann sich selbst die Antwort geben, er ziehe nur aus obigen Prämissen die Conclusionen. Soll ich noch einige andeuten?

Verwahrlosung der unteren Klassen, sowohl in Betreff der Intelligenz als der Existenz überhaupt — oder humane Berücksichtigung der Unterdrückten und Nothleidenden, Erziehung derselben zu Menschen und Hülfeleistung zu ihrer menschlichen Existenz?

Bevorrechtete Stände — oder Gleichheit Aller in Rechten wie in Pflichten, in bürgerlicher und politischer Beziehung?

Abhängigkeit dieser Rechte vom religiösen Bekenntniß — oder Unabhängigkeit derselben von der Confession und vom Glauben? (Beschränkung der Juden — oder bürgerliche und politische Emancipation derselben?)

Bevormundung — oder freie Selbstthätigkeit?

Patriotismus (in der gewöhnlichen Verbindung mit Fremdenhaß) — oder Humanismus?

---

*) Diese andern Ansichten! Oder soll der Lehrer etwa keine dieser Art haben? Nur pädagogische? Da das rein unmöglich für den ist, der mit Andern und in seiner Zeit lebt, so soll es auch nicht sein. Und gehören diese „andern" nicht zur Volks- oder Völker-Pädagogik? Und schimmern sie nicht durch den Unterricht durch, auch wenn der Lehrer nicht ausdrücklich von ihnen redet? Auch er wirkt mehr durch das, was er ist, als durch das, was er sagt. „Worte sind gut; sie sind aber nicht das Beste." (Goethe.)

„Christlich-germanischer Staat" (in dem bekannten prägnanten Sinne dieses Partei-Wortes) — oder Humanitäts-Staat, dessen Basis der Rechts-Staat ist?

U. s. w.

Die Entscheidung dieser und ähnlicher Probleme folgt aus Einem Princip. Es heißt: Freie Entwicklung des Menschen von innen heraus, in der menschlichen Gesellschaft von unten auf — bis in alle Ewigkeit vorwärts. Darüber will ich noch ein Wort sagen.

Wie ohne Freithätigkeit, von innen heraus durch äußere Erregung, keine Entwicklung des Menschen möglich ist, eben so unmöglich ist eine freie Thätigkeit desselben in der Gesellschaft ohne organische Gliederung der einzelnen Stände. Das Princip der Vereinigung der Zusammengehörigen bildet der Beruf. Alle die, welche ihre Kräfte demselben Gegenstande widmen, gehören zusammen. So die Geistlichen, die Lehrer, die Kaufleute, die Fabrikarbeiter, die Soldaten u. s. w. Die Organisation dieser für Eines arbeitenden Menschen ist wichtiger als die „Organisation der Arbeit". Jene muß dieser vorhergehen — Organisation der Berufsgenossen, Corporationen mit bestimmten Statuten, mit Feststellung der Rechte und Pflichten, der Berufsgenossen zu einander und der Corporationen zu einander. In einer wohlorganisirten Stadt gehört jeder Mensch (Mann) seiner Corporation an, jede Corporation wird durch ein oder mehrere Mitglieder in dem Ausschuß der Corporationen vertreten, in einem wohlorganisirten Staate haben alle Interessen, d. h. Berufsarten, in der Deputirten-Versammlung oder auf dem Landtage ihre Abgeordneten. So gliedert es sich von unten nach oben, von der Peripherie und der Fläche des Kreises nach dem Centrum. Alle Organe führen ihr Blut dem Herzen zu. Und von dem Centralorgan ergießt es sich wieder in alle Theile. Die Vorschläge zu Verbesserungen gehen von den einzelnen Organen aus, die Beschlüsse werden von dem Centralorgan gefaßt. Die wichtigsten Bestimmungen betreffen die Principien. Sie bedingten die Richtung des Ganzen, die Thätigkeit der Einzelnen. Sie dienen dem einen Zweck: der freien Entwicklung und Auslebung Aller. Darin besteht nämlich das Wesen der menschlichen Freiheit.

Ohne solche Organisation bleiben die Civilisations- und Culturbestrebungen unsicher; ohne sie existirt kein sicheres Mittel, den einzelnen Menschen zu erreichen. Er schließt sich ab, isolirt sich, wird statt eines lebendigen Organs ein todtes, egoistisches Atom.

Man erreicht ihn nicht, trifft ihn nicht, erregt ihn nicht. Er kommt nicht zur Kirche, er lies't keine Gesetze, er schließt sich von der Literatur ab, er lebt einzig der Verfolgung seiner (egoistischen) Zwecke. Und wenn er

sich von jenen Culturinstituten nicht abschließt, so können ihre Wirkungen doch niemals den Einfluß und die Macht der mündlichen Rede, des lebendigen Verkehrs mit den Berufsgenossen ersetzen. Der Mensch wird und bleibt nur Mensch unter Menschen, Bürger wird er nur unter Bürgern, lebendige Theilnahme entwickelt sich nur durch aktive Bethätigung für die gemeinsamen Interessen. Derselbe Beruf übt seine natürliche Anziehungskraft auf die Berufsgenossen aus. Die Vereinigung macht sich von selbst, wenn man sie nur nicht hemmt. Was sich nicht von selbst macht, was nicht aus der Natur der Dinge und der Menschen hervorgeht, hat keinen Werth, ist kein organisches, gesundes und beglückendes Erzeugniß, sondern Machwerk.

— „Die Pflanze kann es dich lehren.
Was sie willenlos ist, sei du es wollend, das ist's!"

31. Die Meinungen und Ansichten, welche Wilberg hatte, hatte er nicht so, wie man mancherlei Meinungen und Ansichten über dies und das zu haben pflegt, die man haben und auch nicht haben kann, ohne daß sich etwas an oder in uns ändert; nein, das Verhältniß war ein ganz anderes — nicht er hatte sie, sondern sie hatte ihn, nicht er trug sie, sondern sie trugen ihn; er war von diesen Ansichten als festen, unabänderlichen Grundsätzen und Richtschnuren seines Daseins, Denkens wie Handelns ganz durchdrungen, sie hatten nicht bloß „eine Gestalt in ihm gewonnen", sondern sie waren die Substanz seines Innern, gehörten zum Wesen seiner Seele. Darum konnte er von ihnen nicht lassen; darum fühlte er in ihnen sich selbst angegriffen; darum sprachen sie sich in Allem, was er wollte und erstrebte, ohne Worte aus; darum theilte er sie denen mit, denen er sich mittheilte; darum mußte man sie, wenn man harmonisch und in wechselseitiger Anziehung mit ihm verkehren wollte, theilen d. h. annehmen; darum schieden sie Alle von entgegengesetzten Grundsätzen und Richtungen für immer von ihm, als einer ihnen heterogenen Natur; darum war es ausgeprägten Naturen unmöglich, dieser ausgemünzten Natur gegenüber gleichgültig zu bleiben, jede entschied sich für oder gegen ihn, ihm gegenüber vermochte keiner sich neutral zu verhalten. Was er wollte, mußte*) er wollen, konnte er nicht auch

*) Oben spreche ich nach meinem Bedünken aus, wie ein ausgebildeter, in seiner Art vollendeter Mann ist. Einen solchen kann man tödten, aber man kann ihn nicht ändern. Von ihm Anderes verlangen, als was aus seiner Natur hervorgeht, ist vergebliche Bestrebung, ist Dummheit. Selbst wenn er selbst es (z. B. aus Gutmüthigkeit, Liebe zum Frieden ꝛc.) wollte, er würde es nicht können, er fiele immer wieder in seine Rolle zurück. Er wird von sittlicher Nothwendigkeit beherrscht. Von etwa ihm, von Seiten derer, welche seine Richtung nicht theilen, zu machenden Vorwürfen kann daher auch gar keine Rede

nicht wollen; er hätte aufhören müssen, Wilberg zu sein, wäre es ihm möglich gewesen, sich auch zum Gegentheil von dem, was seine Natur ihm diktirte, zu bestimmen. Wer das Sklaverei nennt, weiß nach meinem Bedünken nicht, was Sklaverei und Freiheit ist; ich nenne es sittliche Nothwendigkeit und menschliche Freiheit zugleich, und betrachte sie als Folge naturgemäßer, organischer Entwicklung eines Wesens, als Erreichung der in ihm angelegten Bestimmung. Nicht begreifen kann der Mensch, was er will, sondern was mit seiner Natur übereinstimmt, und wollen kann er bei gesunder Entwickelung nur, was den Bedürfnissen seiner Natur entspricht. *) —

Endlich — um diese Betrachtungen mit einer kaum abzuweisenden Frage zu schließen — ist es reiner Uebermuth gewesen, wenn ich in der lebendigen Anschauung eines solchen Elementarlehrers, in Vergleich mit manchen nur gelehrten Celebritäten, die doch auch nichts Anderes sind als Lehrer, aber auf den Volksschullehrer als solchen mit Achselzucken hinabsehen, oben von „gelehrten Unmenschen“ zu sprechen mich gedrungen fühlte? Den Magen sich zu verderben, ist schlimm; denn

---

sein. Er kann, darf, ja muß von seinen Leistungen mit dem Jesuiten-General sprechen: aut sint, ut sunt, aut non sint. Den Gegnern bleibt dann nichts übrig als zu sprechen: ergo non sint. Darein, d. h. in sein Schicksal, wird sich der vernünftige Mann zu schicken wissen. Ein solcher Konflikt hat eine tragische Seite. — Das ganze Leben ist ein Drama, in welchem die verschiedensten Arten der Entwicklung vorkommen. Als Kind nimmt man in Glauben und Vertrauen die Welt in sich auf, die Objektivität beherrscht die Subjektivitätt, als Jüngling tritt der Zwiespalt zwischen dieser und jener ein, die Zweifel treiben ihn hin und her, es ist die Zeit der Reflexion; im Manne vereinigen sich beide Momente, bei glücklicher Entwicklung zu einer harmonischen Einheit, zu sittlicher Energie im Dienste der Ideen, ohne Wahl und Alteration — episch, lyrisch, dramatisch. Die auf der zweiten Stufe stehen bleiben, sind unglücklicher als die, welche sie gar nicht erreichen, als die, welche Kinder bleiben; sie sind die Unvollendeten, die halb Gebildeten, die Unversöhnten, hin und her Gerissenen; auf der dritten Stufe bieget man zur Beschlossenheit, Einheit, Entschiedenheit des Kindes wieder um. „Nur die gesättigte Kraft kehret zur Anmuth zurück.“ Schiller.

*) Wen solche Sätze, wie die obigen, kalt lassen; wer sie nicht überlegt und wieder überlegt u. s. w.: der ist nach meinem Bedünken für wahren, das heißt bildenden Unterricht, wahre Erziehung, verloren, ewig verloren. Um diese Behauptung anschaulich zu begreifen, denke man an Männer, welche unwidersprechlich wahre Lehrer und Erzieher waren, z. B. an Pestalozzi! Womit beschäftigt er sich sein ganzes Leben, worauf kommt er immer und immer wieder zurück, welches Thema behandelt er in den mannigfaltigsten Variationen? Wer in das Wesen der Menschennatur nicht eindringt, ihre Bedürfnisse und Entwicklungsgesetze nicht erforscht 2c. — wird in alle Ewigket weder ein Staatsmann, noch ein Religionslehrer, noch ein Erzieher. Kann man jenes Studium jemals zu Ende bringen? Und hat man seine Pflicht gethan und sich selbst Genüge geleistet, wenn man nachspricht, was Andere sagen?

dadurch verdirbt auch das Blut, der Quell der physischen Lebenskraft. Aber noch viel schlimmer ist es, sich den Kopf zu verderben durch Unmassen unfruchtbaren Wissens; denn wer an Verdorbenheit des Kopfes leidet, leidet auch an Verdorbenheit des Gemüths, des Quells der Gesinnung. —

Und nun, junger Freund, der Du dieses liesest, wirst Du zu überlegen haben, ob Dir unser Mann, den man im Leben mit vollem Recht den „Meister an dem Rhein" nannte, noch etwas nach seinem Tode sein und werden könne, etwas der Art werden könne, was er denen, die ihm im Leben innerlich nahe standen, gewesen ist und — bleiben wird?! Offen gestanden, ich würde an der Gesundheit Deiner Natur, an Deinem Berufe zum Lehrfache, an den Erfolgen Deiner Thätigkeit zweifeln, wenn die Betrachtung eines solchen Lebensbildes keinen bleibenden Eindruck auf Dich machen, spurlos an Dir vorübergehen sollte. Die Erinnerung an die Abgeschiedenen hat ihre Quelle in der Pietät; aber das Reden über sie hat die Lebenden zum Zweck.

XX.

Ist die Erlernung der lateinischen Sprache wirklich unerläßlich zu einer wahrhaft wissenschaftlichen Bildung.

(Die jetzige Lebensfrage der Schulbildung.) *)

Daß die Anregung der Frage, welche den Titel dieses Aufsatzes bildet, sich jetzt auf dem Gebiete der Pädagogik täglich erneuert, kann nicht anders als erwünscht sein, da sie — und dies kann als zugegeben von allen Parteien für und wider ihre Beantwortung angesehen werden — unmittelbar eingreift in das künftige Wohl der sogenannt gebildeten Klassen der aufkommenden Generation, mithin auch in das Wohl der Staaten; ob diese Anregung aber auch allen Parteien — es sei diese Bezeichnung hier ohne alle gehässige Nebenbedeutung erlaubt — erwünscht ist, könnte bezweifelt werden; doch kann sie nur denen unerwünscht sein, welche eine endliche Verneinung der in Rede stehenden Frage von Seiten der Pädagogen erwarten, und hierdurch ein Verschwinden des Einflusses fürchten, den die lateinische Sprache doch historisch gewiß auf die wissenschaftliche Bildung gehabt hat, der aber, und das wird übersehen, schon lange nur noch ein völlig einseitiger ist, und dies künftig, bis zur gehörigen Grenze noch mehr werden wird. Aber einen Einfluß, der wohlthätige Folgen, und wären es die wichtigsten, gehabt, nunmehr aber seine Macht in dieser Richtung verloren hat, für alle Folge aufrecht erhalten wollen, sobald jenes Aufhören, ja seine fernere nachtheilige Wirkung in vielen Beziehungen anerkannt werden muß, wäre gewiß eben so unerlaubt, als solchen Einfluß, wenn er wirklich auch nur in einseitiger Beziehung wohlthätig fortwirkt, sofort gänzlich vernichten zu wollen; sondern es kommt nur darauf an, ihn in die seiner Natur nach gebührenden Gränzen zu versetzen. — Hört man aber täglich noch von gewissen Seiten her ernstlich den Ausspruch:

---

*) Rh. Bl. 21. Bnd., 2. Hft. S. 208—223. (1840.)

„Ohne Latein ist keine wissenschaftliche Bildung möglich“; —

so ist es gewiß auch an der Zeit, das Gegentheil davon mit allen erlaubten Mitteln zu beweisen, wenn man nicht nur von der Unrichtigkeit jenes Ausspruches durchdrungen ist, sondern wenn man den schädlichen Einfluß desselben in wissenschaftlicher Beziehung sich nicht verbergen kann; und wohl uns, daß die angeregte Frage hier verhandelt werden darf. Da wir uns bereits in den vorstehenden Zeilen als einen entschiedenen Gegner derer erklärt haben, welche das wissenschaftliche Ziel in der Kenntniß der lateinischen Sprache vorzugsweise, wenn nicht gar allein, suchen; so scheint es uns, daß wir das nähere Eingehen auf den Nachweis unserer Behauptung:

„Es ist die strengste wissenschaftliche Bildung sehr wohl verträglich mit völliger Unkenntniß des Lateinischen“

damit beginnen, daß wir noch zuvor unverholen erklären: wir sind nichts weniger als ein Gegner des Erlernens der lateinischen Sprache; wir halten die Erlernung dieser Sprache für gut, schön und in mancher Beziehung, sei diese auch nur einseitig, gegenwärtig noch für nöthig, so wie für eines der wissenschaftlichen Bildungsmittel, deren eine Menge nicht minder wichtiger, aber oft vernachlässigter vorhanden ist. Aber, was relativ gut und schön und in mancher Beziehung noch nöthig ist, ist es darum nicht in jeder Beziehung und für alle künftigen Zeiten, und was ein Bildungsmittel ist, ist darum weder das Einzige, noch das Vorzüglichste. — Wir halten hier streng den höchsten Standpunkt fest, den man in wissenschaftlicher Beziehung zu machen im Stande ist; denn es ist bekannt, daß man längst für viele bedeutende Lebensverhältnisse die Forderung des Erlernens der lateinischen Sprache aufgegeben hat; aber da meinen denn die Vertheidiger des Gegentheils unserer Ansicht: „Das sind eben deßhalb keine wissenschaftlichen Verhältnisse!“

Wir gehen hiernach unmittelbar auf unsere Beantwortung der vorliegenden Frage ein, ohne noch weiter auszuholen, so leicht dies auch hier sein würde.

Es scheint uns, daß wir eine dreifache Beziehung zu erörtern haben, so nahe auch jede der andern steht. Wir meinen: erstlich die rein sittliche oder religiöse (so entfernt diese auch unserer Frage zu liegen scheint); zweitens die rein wissenschaftliche, und drittens die höhere praktische Beziehung, insofern diese nicht ohne wissenschaftliche Begründung sein darf.

Alle Erziehung und wahrhafte Bildung kann und soll keinen andern Zweck haben, als das innere Heil der Menschen zu begründen und zu befördern. Wenn der Mensch auch Mancherlei zu lernen nöthig hat, und eine unmittelbare Beziehung desselben auf sein wahres Heil nicht sogleich zu erkennen ist, so muß eine mittelbare sich angeben lassen. Sonst ist es besser, das Lernen unterbleibt. Ist diese Beziehung aber nur eine mittelbare, so ist auch das Mittel nicht nur nicht zum Zweck zu machen, sondern eben als Mittel nur so lange festzuhalten, als es wohlthätig wirkt und nicht schadet. Schaden aber bringt der Wahrheit und der Sittlichkeit jedes angewandte Mittel, das als solches vorkommt und für das Wesentliche geachtet wird. — Sollte man aber vielleicht meinen, daß die Wissenschaften überhaupt den Zweck nicht hätten, das wahre Heil der Menschen zu befördern; daß dieses Heil allein anderswo zu suchen sei; so kann ich nicht einstimmen. — Wohl ist das Heil der Menschen wo anders zu suchen, als im sogenannten wissenschaftlichen Studium; — aber darum ist doch der Einfluß der wahren Wissenschaft für's Höchste der Menschen, für das Ziel der Menschheit, nöthig, weil von der Seite des wahren Wissens die Erkenntniß des Höchsten geläutert und gefördert wird. Wäre dies nicht der Fall, so würde auch längst alles Erlernen der Wissenschaften wegen seiner alsdann vorhandenen Nichtigkeit und Vergänglichkeit zurückgesetzt sein. — Nun kann es hier nicht in der Absicht liegen, auch anderes Wissen berühren zu wollen, als das unmittelbar mit dem in Rede stehenden Lateinlernen Zusammenhängende. Das Erlernen der Sprache im höheren Sinne des Worts ist eins jener wissenschaftlichen Mittel, das in seiner Art zur höheren Erkenntniß führt. Dieses gebe ich vielleicht in höherem Grade zu, als die meisten Philologen es thun würden, die oft über das formelle Erlernen der Sprachen kaum zu jener höheren Würdigung des Geistes der Sprachen überhaupt gelangen, wie ja dies von den meisten Schülern gesagt werden muß, die den größten Theil ihrer Studien nur jenem untergeordneten Theil des Lateinischen und vielleicht des Griechischen widmeten.

Wer daher ohne wissenschaftliche Kenntniß einer, am nächsten also seiner Muttersprache bleibt, entbehrt ein wahres Gut, wie denn überhaupt wohl der Eine dieses, der Andere jenes solcher höheren wissenschaftlichen Güter entbehrt. Gäbe es daher eine Universalsprache, in welcher allein die Keime aller Sprachbildung lägen, so müßte ein jeder vielseitig wahrhaft wissenschaftlich Gebildete diese Sprache erlernen; denn nur sie könnte die Idee der Sprache, von einem höheren sittlichen Standpunkte aus, darstellen.

Daß die lateinische Sprache eine solche Universalsprache sei, hat noch Niemand behauptet; und gesetzt auch, sie wäre noch jetzt (wie es

doch nicht mehr der Fall ist) eine allgemeine Sprache der sogenannten Gelehrten, wie sie es für einen Theil derselben früher einige Zeit hindurch war, so würde sie es doch nur zufolge einer äußeren Annahme sein, um sich bei den mannigfaltigen Sprachen durch eine gemeinsame Sprache zu verständigen, mithin würde auch hierdurch keine innere, also höhere Nothwendigkeit für ihr Erlernen bedingt werden. Eben so wenig ist das Latein eine Ursprache, die als solche zu erlernen wieder einen anderen echt wissenschaftlichen Werth hätte. Welchen innern Vorzug aber sonst sollte gerade die lateinische Sprache, sie, die ihr Schicksal, ausgestorben zu sein, bereits erfahren hat, haben, vor allen andern Sprachen als zur höheren wissenschaftlichen Ausbildung unumgänglich nöthig zu sein? sie, die unter den tausend ausgestorbenen und lebenden Sprachen eben nur Eine historisch erschienene, als Volkssprache untergegangene, und längst in ihrer Abgeschlossenheit als nicht mehr angemessen den Fortschritten der höheren Wissenschaften — oft hier sogar als hemmend — anerkannt ist, sie sollte für tiefe wissenschaftliche Bildung, wie eine solche nur aus der innersten Erkenntniß der Natur im weitesten Sinne des Wortes hervorgehen kann, unerläßlich sein? Wo wäre der Beweis für diesen Vorzug? Können wir aber andererseits den Geist der Sprache in tiefster Beziehung um so mehr verstehen, wenn wir auch mehr als eine Sprache erlernen, damit durch Vergleichen der Sprachen die höhere Natur derselben als einer Gottesgabe erkannt werde, — so ist es keine der gebildeten Sprachen, welche hierzu ausschließlich vor den anderen den Vorzug verdient. Daß hierzu auch die lebenden Sprachen ihre Vorzüge haben, wird längst zugegeben; und gesetzt, die lateinische Sprache hätte ihrer Abgeschlossenheit und Ausbildung wegen dabei irgend einen Vorzug, so wäre sie doch, wie bereits erwähnt, wiederum nur ein Mittel, also wäre keine ausschließliche Nothwendigkeit für ihr Erlernen vorhanden. Darin aber endlich die Rechtfertigung für den unerhörten Aufwand von Zeit zu finden, welchen man auf das Lateinlernen verwendet, daß diese Sprache als Stamm vieler andern lebenden Sprachen anerkannt ist, — trägt den Stempel der Widerlegung der Behauptung: sie sei zur Sprachbildung unerläßlich, schon in sich; denn dadurch wurde sie ja gerade als ein Mittel zur Erlernung jener lebenden Sprachen — zu denen wahrlich Wenige unter denen, die Latein lernen, je kommen — anerkannt. Sie ist also für die wahrhaft höhere Sprachkenntniß nicht wesentlicher, als jede der älteren bereits untergegangenen Sprachen, deren Sprachschätze wir vielleicht kaum ahnen, und selbst als viele der lebenden Sprachen, deren Erlernung von wenigen wahren Philologen kaum begonnen wird. Und nun bedenke man: wie viele Männer sich den Namen „Philologe" beilegen, weil sie Latein und vielleicht noch Griechisch verstehen! —

Wir kommen zur zweiten Beziehung, deren tiefer Grund in jener ersteren liegt, nämlich zur wissenschaftlichen Seite unserer Frage, deren Behandlung als besondere nunmehr nur noch das Eingreifen der lateinischen Sprache in die allgemein wissenschaftliche Bildung betrifft. — Hier noch von einer eigenthümlichen Begründung der Idee des Wissens und der unzähligen Wissenschaften ausgehen zu wollen, erscheint deßhalb als unnöthig, weil wir bei den geehrten Lesern dieser Zeilen im Allgemeinen eine gleich hohe oder tiefe Ueberzeugung vom Werthe des wahren Wissens, eine Verehrung desselben und eine Verwerfung des Afterwissens voraussetzen. Auf diesem Gebiete echter Wissenschaftlichkeit aber hat die Wissenschaft der Sprachbildung, und eines gar kleinen Theiles derselben: die lateinische Sprache, keinen Vorzug vor den übrigen Wissenschaften, weil hier keine Wissenschaft der andern im innern Werthe voransteht. Ist das Wissen als innig verbunden mit der Idee des Höchsten erklärt, und in dieser Beziehung das Latein in seinem Verhältnisse zur höheren Sprachbildung nicht vorzugsweise begründet nachzuweisen, so kann es dies auch von der Seite der wissenschaftlichen Bildung her nicht sein. — Wenn man nun den Ausspruch hört:

„Es ist ohne Latein nur eine einseitige wissenschaftliche Bildung möglich,“

so könnten wir zuerst entgegnen:

„Es ist möglich, daß bei vollständiger Kenntniß der lateinischen Sprache dennoch gar wenig wissenschaftliche Bildung vorhanden sein kann“;

und wollen also von dem in der Regel stillschweigenden Rückhalt absehen, den diejenigen, welche die erstere Behauptung aufstellen, gewöhnlich noch haben:

„Aber wer Latein versteht, hat eine vielseitige wissenschaftliche Bildung“ (!);

absehen wollen wir hier darum von diesem Rückhalt, weil ihm mehr als Mangel wahrer Erkenntniß und Demuth vor den Gebieten des Wissens zugeschrieben werden muß. Unendlich ist das Feld für wissenschaftliche Bildung, und in der Einseitigkeit bleibt jeder Wissende auf jenem großen Gebiete; wohl dem, dem hier nichts fehlte, als das Latein. Daß das Studium des Lateinischen einen Werth hat, ist von vorn herein zugegeben, einen Werth an sich, als eine besondere und als eine ausgebildete Sprache; sie als ein Hilfsmittel zur wissenschaftlichen Bildung anzusehen, wird nicht bestritten; daß aber auch andere Hilfsmittel hierzu vorhanden sind, mindestens in gleichem Grade, wird längst zugegeben,

keines ist allein unerläßlich, und sehr wohl können hier verschiedene Ansichten und Wege der Pädagogen neben einander bestehen. Ist aber eine besondere Wissenschaft noch mehr als ein bloßes Mittel, und leistet sie zugleich mehr als das formelle Erlernen einer besonderen fremden Sprache, so verdient sie auch den Vorzug, und hierher gehören zunächst die allen Menschen auf gleiche Weise wichtigen Wissenschaften, welche in ihrer höhern Bedeutung und nicht bloß formell aufgefaßt, unmittelbar, auf das dem Menschen Höchste führen, und leider noch oft zu unwissenschaftlich von denen aufgefaßt werden, die fast nur sogenannte Sprachbildung fördern und besitzen. Giebt es nicht heutzutage noch viele Kenner der alten Sprachen, die es z. B. für ziemlich gleichgültig halten, zu wissen, was für räumliche Verhältnisse unser Wohnplatz, die Erde, hat, und erst das Dasein anderer Wissenschaften und ihren hohen Werth ahnen, wenn auch sie die Segnungen unmittelbar empfangen, welche diese dem Menschen in seiner höchsten Beziehung gewähren. Denn vom Erkennen eines solchen Werthes kann bei Jenen so lange keine Rede sein, als von ihnen noch das Latein in seinem mehrerwähnten Vorzuge für die wissenschaftliche Bildung festgehalten wird. — Oder halten die Pädagogen, auf die wir hier, mit aller speciellen Achtung vor ihnen, hindeuteten, ihren Ausspruch wirklich nur fest, um das wahre Studium der Sprache und besonders der Muttersprache zu fördern? Sie würden durch die Anwendung ihrer Mittel sich selbst widerlegen; denn diese sind unerhört für jenen Zweck, der in der Regel kaum nebenbei gefördert wird. — Aber es werden noch mehr Gründe für das Lateinlernen vorgebracht. Es können, meint man, viele Wissenschaften gar nicht studirt werden ohne Lateinkenntniß. Welche Wissenschaften sind dies? Von jenem höchsten Standpunkte des Wissens aus, keine; es ist an sich unmöglich, daß ein wahres Wissen als solches abhängen könne von der Erlernung einer besondern Sprache, die sich in der Zeit bildete und mit ihrem Volke aus dem Leben verschwand. Es giebt offenbar viele Schätze des Wissens, die durch Kenntniß des Lateinischen gefördert wurden. Dies wird dankbar von der Mit- und Nachwelt, welche solche Schätze sich aneignet, erkannt werden; doch kann und darf dieses zunächst nicht anders geschehen, als durch eine sorgfältige Aufbewahrung dieser Sprache in den Archiven der Wissenschaften, und durch sorgfältiges Studium derselben von solchen Männern, die sich dieser Sprache vorzugsweise widmen wollen. An solchen wird es nie fehlen, so lange nicht eine Umwälzung des gegenwärtigen Zustandes der wissenschaftlichen Welt eintritt; diese Männer werden auch die noch durch die lateinische Sprache etwa zu findenden Kenntnisse an das Licht bringen. Was die etwa noch künftig in lateinischer Sprache erscheinenden Schriften

betrifft, so werden diese stets geringer der Zahl nach werden, bei der stets größeren Ausbreitung der lebenden Sprachen unter den vorzugsweise wissenschaftlichen Völkern. Bis zu den ersten Quellen jener durch die lateinischen Werke mit gewonnenen Kenntnisse hinaufzusteigen, kann nur den eigentlichen Forschern dieser speciellen Kenntnisse zugemuthet werden, und möchte dies vorzugsweise für einen Theil der Geschichte und der Philosophie der Alten — wo aber das Latein allein lange nicht ausreicht — nothwendig sein; die meisten Forscher alter Wissenschaften werden sich aber nicht mehr allein bei diesen Quellen aufhalten, sondern die Wissenschaft im Fortschreiten suchen; und andererseits ist es auch nicht so geringe zu achten, daß wir von allen klassischen Schriften tüchtige Uebersetzungen besitzen. Manche Dinge mögen an sich unübersetzbar in sprachlicher Hinsicht sein, aber des Inhaltes kann man sich bemächtigen; und jeder auch noch so gelehrte Sprachkenner bedient sich in diesem oder jenem Falle der Uebersetzungen, und die Kenner der alten Sprachen werden nicht leicht zugeben, daß sie von der Literatur der neuern Völker darum wenig oder nichts wissen, weil sie solche nur aus Uebersetzungen kennen. Wohl mag es jeder nach wahrem Wissen strebende Geist in einigen Fällen unangenehm empfunden haben, wenn ihm aus Mangel der Kenntniß der lateinischen Sprache versagt war, gewisse in dieser Sprache geschriebene Schriften oder einzelne Stellen in Werken zu lesen; einen andern wahren Verlust hat er aber schwerlich dabei gehabt, als den an Zeit, allerdings ein Verlust, den aber jeder nach Wahrheit Strebende auch in andern Dingen mehr als zu oft empfindet, ehe er solche Hülfe findet, die ihm ein Verständniß in dem ihm Unbekannten eröffnet. Je mehr ein Werk ächt wissenschaftlich ist, je mehr muß, bei gehöriger Ausbildung der Muttersprache, seine Uebersetzung gelingen, denn je mehr ist sein Inhalt dem Höchsten des Menschen entnommen; das nächste Beispiel hierfür liegt zu klar vor, um besonders einer Ausführung zu bedürfen! — Wie viele Schätze bietet aber nicht die deutsche Sprache dar, die von so Vielen noch nicht gekannt sind, so daß man wahrlich die schönwissenschaftlichen Werke der Alten in der Ursprache zu lesen denen überlassen könnte, die eigener Trieb dahin führet, ohne, um diesen Zweck für Alle zu erreichen, dem größten Theile der nach Wissenschaften Strebenden solche Opfer an Zeit in ihren Lehrjahren aufzuerlegen, als es beim Lateinlernen in der üblichen Art geschieht! — Ja es erscheint in dieser Hinsicht das Lateinlernen nicht nur als ein Mittel, sondern als ein ganz zu entbehrendes Mittel wissenschaftlicher Bildung; und will man dennoch nur solche Männer als Gelehrte gelten lassen, welche die alten Sprachen verstehen, — so gebe man mir auch zu, daß mit solcher Benennung oft herzlich wenig Wissenschaftliches bezeichnet

wird! — Aber möchte man sagen: zu den sogenannt gelehrten Fächern sei durchaus Latein nothwendig, so müssen wir antworten: dies gilt nur für den gelehrten Philologen als solchen; für alle anderen Fächer ist es nur ein Mittel, das immer weniger einflußreich wird, je weiter die tieferen wissenschaftlichen Kenntnisse gewonnen werden. Es bleibt für sie ein untergeordnetes Mittel, und nur so weit und so lange es ihnen ein solches ist, wird es von ihnen im gehörigen Maße erlernt werden; eine vollständige Ausbildung darin von allen Individuen, die sich den Wissenschaften widmen, bedingt es aber keineswegs in dem Maße, wie es von ihnen gegenwärtig verlangt, und mit Zurücksetzung nicht minder wichtiger Mittel für die höhere Ausbildung jener Fächer getrieben wird; der Mittel bedarf jedes Fach viele, und um so mehr, je wahrhaft wissenschaftlicher es ist. Der Eine cultivirt vorzugsweise dieses, der Andere jenes Mittel, und es wäre thöricht, von Jedem zu verlangen, jedes jener Mittel mit gleichem Kraftaufwande zu bearbeiten, da Keiner im Stande ist, sich aller zu bemächtigen. Der gelehrte Theologe, Jurist, Arzt und andere, denen es gegenwärtig noch obliegen mag, sich an solche Quellen zu wenden, die in lateinischer Sprache niedergelegt sind, wird bei einer allgemeinen Vorbereitung für's Lateinische, wie sie immerhin noch längere Zeit in einigen wissenschaftlichen Anstalten, mit weniger als einem Viertel der Zeit, die man gegenwärtig darauf verwendet, gegeben werden mag, ausreichen, um sich für den Gebrauch jener Quellen ferner geschickt zu machen; die überwiegend größere Anzahl Männer jener Stände hat es wahrlich mit andern Dingen zu thun, als mit dem, wozu die Kenntniß des Latein sie führt, während sie in ihrer schönsten Studienzeit aus Mangel an Zeit, die ihnen das Erlernen der alten Sprachen nahm, oft die wichtigsten Vorkenntnisse anderer erhabener Wissenschaften nicht erwerben können, die sie nachher schwer vermissen. Von andern wissenschaftlichen Ständen als: dem Militair, dem Bauverständigen, dem Naturforscher und anderen, Latein, oder nur mehr Latein verlangen zu wollen, als höchstens die in ihr Fach einschlagenden Benennungen zu verstehen, hieße diese Wissenschaften nicht kennen, und es werden sich bei fortgesetzter Ausbildung dieser Wissenschaften auch jene Sprachmängel verlieren, die man überall anerkennen muß, wo die deutschen Benennungen noch wirklich mangeln; keinem Individuum solcher Stände darf man daher zumuthen, selbst wenn man die Ansprüche auch auf das nicht mehr Nothwendige erweitern wollte, das Latein in dem mehrerwähnten üblichen Umfange zu erlernen, und nöthigere Dinge dafür zu versäumen, es sei denn, daß besondere Neigung dazu führte. Diese vollständig zu befriedigen, wird es früher oder später nicht an dem Erforderlichen fehlen. Gar aber nur Latein treiben zu wollen, um vorkommenden Falls darin nicht un=

wissend zu erscheinen, hieße weniger als wissenschaftlichen Geist verrathen. — Der Geschäftsmann in allen übrigen Fächern, welche tiefe Studien mancherlei Art erfordern, wird nicht mehr Latein brauchen — wenn er es ja braucht — als in einer kurzen Zeit seiner Schulbildung zu erlernen ist; wohl erwogen: immer nur als ein oft erwünschtes Mittel, also nicht als wissenschaftlich unerläßlich. Mehr als ein Irrthum ist es aber, gerade die Bezeichnung: Schulbildung, als identisch mit Lateinverstehen zu setzen. Obendrein ist Schulbildung etwas Anderes als Bildung für's Leben, — das an ganz anderen Faden hängt, als man es sich in der Schulbildung so gern ausmalt — und soll die sogenannte Schule für das Leben in seiner edelsten Bedeutung mit für das Heil der Menschen vorbereiten, so kann das keine höhere Lehranstalt leisten, so lange für alle Schüler das Lateinlernen den gegenwärtigen Standpunkt einnimmt. Mag man die Wahrheit dieser Behauptungen auch hin und wieder eingesehen, und durch sogenannte Realschulen, wo nur wenig oder kein Latein gelehrt wird, zu helfen gesucht haben; mögen die in solchen Schulen wahrhaft für ein höheres Wissen vorbereiteten Schüler es immerhin mit Gleichmuth anhören, wenn die Lateiner sie nicht zu denen zählen, die wissenschaftlich vorbereitet sind, nur weil ihnen das Latein fehlt; — ja möchte man selbst noch mehr dieser Schulen errichten und die Gymnasien verringern; — es giebt dennoch manche wesentliche Hindernisse für diese Realschüler, ihre fernere wissenschaftliche Laufbahn durch die vorhandenen Mittel in dem Maße fortzusetzen, wie die Schüler es können, welche auf Gymnasien vorbereitet sind. Vor Allem ist als solches Hinderniß anzusehen, daß nur bei vollständiger Kenntniß des Latein der Besuch der Universitäten auf eine legale Weise gestattet ist. Mögen die, welche sich solchen Fächern widmen, in denen die lateinische Sprache völlig entbehrlich ist, auch die schönsten Kenntnisse auf andere Weise sich anschaffen, es heißt nachher doch oft von ihnen: sie haben nicht studirt! d. h. in ihrem Sinne: sie verstehen kein Latein! Wie viele der trefflichsten Jahre gehen oft durch das bevorzugte Lateinlernen denen verloren, die sich der Mathematik, der Physik, den Naturwissenschaften widmen wollen! Und umgekehrt zeigt das tägliche Leben Männer, welche nie Latein gelernt haben und doch den Wissenschaften und den höhern Staatsdiensten treffliche Dienste leisten; Freilich haben diese auch studirt, wenn auch nicht auf Universitäten. — Wohl sind noch manche Gründe vorhanden, die man als wissenschaftliche Gründe für die Beibehaltung des Lateinlernens anführet; aber die wesentlichsten sind bereits, wie wir glauben, widerlegt.

Wir kommen nun zur dritten Beziehung; es ist die praktische oder die höhere bürgerliche. — Man sehe auf den Zustand Jener, die das Latein, wie es in den Gymnasien größtentheils mit dem Griechischen

gemeinschaftlich gelehrt wird, in ihrer Jugend trieben, und denen diese Studien über die Hälfte, oft zwei Drittel der Unterrichtsstundenzahl wegnahmen; an den meisten wird man, ohne ihnen dieses im Mindesten Schuld geben zu dürfen, für das praktische Leben Abstumpfung und Einseitigkeit — trotz der sogenannten vielseitigen Bildung — wahrnehmen. Die meisten fühlen und erkennen es schwer, was ihnen in ihrer Schulbildung entzogen werden mußte, weil keine Zeit mehr für die andern Zweige des höheren Wissens übrig war; oder sie haben höchst dürftige Kenntniß von Dingen erlangt, die dem Menschen nicht Mittel, sondern Zweck an sich für wahre wissenschaftliche Einsicht sein sollte.

Schwerlich wird das Lesen der alten Classiker ihnen das Entbehrte ersetzen, und das Leben macht Anforderungen an sie, auf die sie nicht vorbereitet waren; auch sind oft nicht mehr die Kräfte vorhanden, das Versäumte nachzuholen, größtentheils fehlt auch wirklich nun die Zeit dazu. Wer hörte nicht diesen oder jenen Mann klagen, daß er durch übermäßiges Treiben der alten Sprachen andere Vorstudien entbehren mußte, die er nun schwer vermisse. — Wohl ist es Sache des Staates, Jedem jede Gelegenheit zu eröffnen, die zu ächt *wissenschaftlicher* Ausbildung führt; wer diese nicht sucht, nicht verlangt, kann mit geringerem Maße im Lernen auch befriedigt werden, und die Gelegenheiten hierzu sind auch vorhanden. Aber die höhere Schule kann und soll ja nichts Anderes, als möglichst *vielseitig*, um nicht zu sagen *allseitig*, anregen, und dies so lange gleichmäßig für alle Schüler, bis jeder derselben gefunden hat, wohin Talent und Neigung oder gewählter künftiger Beruf ihn besonders führen. Dies geschieht eben nicht durch die gegenwärtige Gymnasialbildung, wo das Latein, was mit ganz geringen Ausnahmen, wie wir nachgewiesen zu haben glauben, nur *Mittel und nicht Zweck* sein soll, noch bei weitem überwiegend die Hauptsache des Unterrichts ist, so lange dies Studium noch zur unerläßlichen Bedingung des legalen Universitätsbesuchs gemacht wird, und so lange man es selbst als eine wesentliche Bedingung für den Eintritt in *solche* Aemter aufstellt, in denen es völlig entbehrt werden kann. — Gewiß ist es erfreulich, daß zu jeder Stelle im Staate bei uns ein Jeder gelangen kann, wenn Tüchtigkeit in jeder Beziehung für das gewählte Fach ihn brauchbar macht; aber der Andrang zu den Staatsämtern, den man so oft ungern wahrnimmt, muß sich immer vermehren, so lange Jeder meint, tüchtig dafür zu sein, wenn er ein Gymnasium besucht, oder wenn er vorzüglich Latein gelernt hat, während so viele Felder praktisch wissenschaftlicher Thätigkeit noch so wenig bebaut werden, zu denen nichts weniger als die Kenntniß des Lateinischen erforderlich ist. — Man lehre daher auf solchen Anstalten — ja wenn es die Umstände erlauben,

auch an allen anderen wissenschaftlichen Schulen, in welchen Schüler sich befinden, die entweder nur eine allgemeine Vorbildung suchen, oder sich Fächern widmen wollen, bei denen das Latein noch gegenwärtig als Mittel erforderlich ist, diese Sprache, aber nur als ein Mittel; zwei Stunden die Woche sind, selbst in den oberen Klassen, dazu ganz hinreichend; wer sich dem Sprachstudium besonders widmen will, muß und wird auf diesen Schulen auch die weitere Vorbildung hierzu, so wie für das Griechische finden, wie z. B. gegenwärtig auf manchen Gymnasien das Hebräische für solche Schüler extra vorgetragen wird, die es erlernen wollen.

Aber es ist nicht der Zweck in diesen Blättern, die Wege angeben zu wollen, die ein richtiges Maß für das Lernen des Latein herbeiführen sollen; es war nur der Zweck, zu zeigen: daß weder von der Seite des höchsten sittlichen Erkennens, noch von der rein wissenschaftlichen, d. h. von der des Wissens und Erkennens der Wahrheit, noch von der höheren praktischen Seite, nämlich der einer edleren Wirksamkeit im Leben, her, die Kenntniß der lateinischen Sprache etwas Wesentliches sei, sondern überall nur (mit ganz geringer Ausnahme der Bildung eigentlicher Philologen) als ein Mittel angesehen werden sollte, dessen Ausbreitung als eines solchen, da, wo es dafür anerkannt wird, wir einen guten Erfolg wünschen, ja das ein Jeder sich aneignen sollte, dem die Gelegenheit dazu gegeben ist, wenn er solche Aneignung mit seinen Kräften vermag, wie es ja mit jedem dargebotenen Wahren, Schönen und Guten geschehen sollte! Man erkenne also nur an, daß diese Sprache für Keinen der Vielen nach anderm wissenschaftlichen Erkennen, als dem der Sprachbildung, Strebenden als ein unerläßliches Mittel ächter Schulbildung anzusehen ist. — Ist dies erkannt, so können in der angeregten Beziehung leicht wichtige Verbesserungen eingeführt werden, da man es ja nur mit einem Vorurtheil zu thun hat, wenn wir gleich wissen, wie schwer es hält, Vorurtheile zu besiegen!

XXI.

Pädagogische Aphorismen.*)

I.

Ansichten über das Wesen des Unterrichtes.

Die Gesetze des wahren Unterrichts sind überall dieselben, und sie gelten in ihrer Allgemeinheit für den Unterricht in der Dorfschule wie in den Hörsälen der Hochschulen.**) Allerdings giebt es auch Verschiedenheiten, aber nicht in den allgemeinsten Grundsätzen, sondern nur in der Anwendung auf einzelne Stände, Anstalten und Verhältnisse. — Wie es nun allgemein richtige Grundsätze giebt, so giebt es auch allgemeine Verkehrtheiten, Erscheinungen in der Pädagogik, die überall, wo sie nur auftreten mögen, verworfen zu werden verdienen.

Auf dieses Allgemeine verdient unsere Aufmerksamkeit hingerichtet zu werden und es wäre ein Verdienst, nur erst einmal diese allgemeinsten Grundsätze über allen Widerspruch und allen Zweifel zu erheben.

Nachgeschrieben, nachgesprochen, nachgeglaubt, nachgedacht! Das Letzte ist noch das Beste unter dem Schlechten. Aber im Ganzen ist es zum Erbarmen. Zwanzigjährige werden wie Kinder behandelt, wie Säuglinge. Man kaut ihnen vor und zwingt sie zu verschlucken, wenn's nicht anders ist, mit Nasezuhalten. Es kommt im Examen vor, es steht so in dem Reglement, das vielleicht vor dreihundert Jahren entworfen wurde, so will es unsere Partei, wir gehören der und der Confession an. Engel der Wahrheit, der ewigen, absoluten, ausschließenden, zürne nicht zu sehr! Wir sind arm und schwach, verzagt und kleinmüthig. Darum verehren

*) Rh. Blätt., 6. Bnd., 4 Hft., S. 313—347 (1832.)

**) Es kann einen Wunder nehmen, daß man das Wort Hochschule in neuester Zeit nicht in Höchst- oder Allerhöchstschule verwandelt hat. Die Uebertreibung ist ja an der Tagesordnung; die Kriecherei verdirbt sogar die Sprache. Verehrte! — Hochverehrte! — Höchstverehrte! — Allerhöchstverehrte! — —

wir nicht dich, sondern das Herkommen, die Gewohnheit, die Faulheit. Das eigene Denken wird uns zu sauer. Auch müssen wir essen und trinken, und wir wollen steigen. Auch sprechen wir die Behauptung nach, daß das Heil des Menschengeschlechts von der Annahme gewisser Wortformeln abhange, und wir breiten diese Annahme mit allem Fleiße weiter aus. Sonst fängt ja alles an zu schwanken. Bei der jetzt herrschenden Unruhe in der Welt ruht das alleinige Heil in dem Festhalten des Bestehenden. Nur keine Aufregung! Feste Ueberzeugung ohne Aufregung! Darum akroamatisch docirt! Hefte diktirt! Auswendig gelernt!

Warum tritt der Jüngling in ein Seminar? — Etwa um Künste und Künsteleien, Schulmeisterzunftstücke und Handgriffe zu lernen, oder um sein Gedächtniß mit Lehrformeln und unbegriffenen Wortschällen anzufüllen, sich wie ein Kind gängeln zu lassen, um nachher wieder Andere am Gängelbande kindisch herumzuführen? — Nein, und abermals nein; frei zu werden durch klare An- und Einsichten und durch Streben nach Wahrheit, und seinen Willen zu kräftigen im Dienste des Guten für den gewählten Wirkungskreis des Lehrens und Erziehens — dieß ist auch die höchste Aufgabe der Seminarien. Alle Bildungsanstalten auf dem ganzen weiten Erdenrund haben diese gemeinsame Aufgabe. Das Allgemeine ist in Allem das Wichtigste und Bedeutendste. Darum sollen die Lehrer überall ihr Auge dem Allgemeinen zuwenden. Dieses ist: Das eifrigste, ernsteste Streben nach vernünftiger Freiheit und Selbstständigkeit des Geistes im Denken und Handeln.

Jeder wahre Unterricht hat eine praktische Tendenz und die Unterrichtsanstalten erfüllen ihren Zweck in dem Maße, als sie praktisch werden.

Der Zweck des Menschenlebens liegt im Wollen, Handeln und Thun, nicht im Meinen und Annehmen.*) Jedes wahre Wissen erleuchtet und belebt den Geist; jede wahre Erregung belebt das Gefühl, richtet und kräftigt den Willen. Alles Wissen, das diesen Zweck nicht hat, von dem sich nicht fest und klar nachweisen läßt, daß es entweder den Geist bildet, oder das Leben veredelt, ist taub und todt, ist für die Schule gelernt, nicht für das Leben.

*) Schelling sagt irgendwo: „Alle Regeln, die man dem Studirenden vorschreiben könnte, fassen sich in der einen zusammen: Lerne nur, um selbst zu schaffen. Nur durch dieses göttliche Vermögen der Produktion ist man wahrer Mensch; ohne dasselbe nur eine leidlich klug eingerichtete Maschine.

Jedes wahrhaft praktische Unterrichten ist gründlich elementarisch und, wenn man das Wort nur recht versteht, wissenschaftlich. Es giebt Leute, welche das Wissenschaftliche in Formen und Schematen suchen, in scholastischen Lehrtypen: Thesis und Antithesis, Hypothesis und Demonstratio, itaque und ergo. Wohl haben wir auch den gehörigen Respekt vor der Logik. Aber ihr Wesen liegt nicht in steifleinenen Formen und leeren Schematen. Gründliches, genaues Denken und präcise, gewandte Darstellung sind die rechten Formen der Logik in der Schule; auch in der Elementarschule. Wenn diese von Hochschul-Lehrern Trivialschule genannt wird, so nehmen wir das hin. Aber an Gründlichkeit, Genauigkeit und Fruchtbarkeit in unserem Kreise nehmen wir es mit einem Professor in seinem Kreise auf. Seine Aufgabe ist, wie die unsrige, also überall: Entwicklung der Schüler zu praktischer Tüchtigkeit durch Unterricht und Erziehung.

„Jede praktische Anwendung und Uebung kann, wenn sie wahrhaft bilden und nützlich sein soll, nur im praktischen Leben geschehen.“ *)

Darum ist jedes Lernen von Wörtern und Formeln ohne Anwendung, Veranschaulichung, Uebung nichts.

Darum soll alle Schulsteifheit, alle Pedanterie, aller Mechanismus aus den Unterrichtsanstalten verbannt werden.

Darum taugen die Lehrer nichts, welche ihr Wissen nur aus Büchern geschöpft haben, nur in ihrer Bücherstube leben und von dem äußeren Leben gar keine Notiz nehmen.

Darum sind alle unsere Schulen höchstens einseitige Erziehungsanstalten, weil die eigentliche Erziehung, oder der Haupttheil derselben, die Charakterbildung nämlich, zumeist nur im praktischen Leben außer der Schule erstrebt werden kann.

Darum kann keine Lehrerbildungsanstalt bestehen ohne genaue Verbindung mit einer Schule, welche für jene die praktische Sphäre darbietet, obgleich auch jeder Unterricht, den die Seminaristen empfangen, praktisch, also Uebung sein kann und sein soll.

Darum lehrt das Leben mehr, als Schule und Buch.

Darum bleiben die Völker in der Politik Anfänger und Stümper, theoretische und kritisirende Menschen, deren Staatsformen dem Volke und seinen frei gewählten Vertretern keinen Boden praktischer Wirksamkeit anweisen.

Darum u. s. w.

*) Mußmann in: Vorlesungen über das Studium der Wissenschaften und Künste. (Halle 1832.) Seite 54.

Nach meinem Ermessen hat die Geschichte hauptsächlich zwei Aufgaben zu lösen:

1. Was ist geschehen und wodurch?
2. In wie fern hat das Geschehene zur Entwicklung der Menschheit beigetragen?

Zuerst also: Was ist geschehen und durch welche Ursachen und Kräfte? Also Thatsachen und Pragmatismus. Jenes ist das Erste und Nächste, dieses das Zweite, Unerläßliche. Ohne pragmatische Darstellung bleibt die Geschichte ein dunkles, unbegreifliches Chaos. Es ist weniger als äußere Naturbeschreibung. Der denkende Mensch will die Ursachen der Begebenheiten und der Handlungen der Menschen erkennen, damit er die Sache begreife. Es versteht sich von selbst. Es kann nicht fehlen, daß durch solche Darstellung die Weltgeschichte als ein Epos erscheint, das uns, wie die Erdgeschichte, eine Entwicklung nach den Gesetzen der Nothwendigkeit zeigt. Denn Alles, von dem ich die zureichenden Ursachen einsehe, wird, gemäß diesen bewegenden Ursachen, nach ewigen Gesetzen. Die Geschichte enthält ein Verzeichniß der Erscheinungen, welche durch äußere und innere, physische und psychische Gesetze herbeigeführt werden. Daß uns Manches räthselhaft und dunkel bleibt, rührt einzig daher, daß wir die bewegenden Ursachen nicht hinlänglich kennen. Sonst ist Alles hell, durchsichtig und klar.

Dieses Resultat hat der Geschichtsunterricht zuerst und zunächst zu erzielen.

Aber es reicht nicht. Der denkende, strebende Mensch hat seinen Blick gerichtet auf die Bestimmung der Menschheit, auf das Endziel, das ihr gesetzt ist. Er will beobachten, wie weit sich die Menschheit jetzt und in einer bestimmten Zeit diesem Ziele genähert hat, ob sie sich demselben nähert, oder davon entfernt, in wie fern ein einzelner Mensch, ein Volk, eine Zeit, eine Erscheinung dazu beigetragen hat oder nicht.

Um dieses Resultat erreichen oder auch nur anstreben zu können, muß das Ziel der Menschheit, die Bestimmung derselben mit mehr oder weniger Klarheit und Bestimmtheit festgestellt, dem Bewußtsein des Lehrers und des Schülers deutlich geworden sein. Sonst kann man die Mittel, die Bewegungen, die Schritte der Menschheit in dieser Beziehung gar nicht würdigen. Welche Bedeutung hat die Völkerwanderung, haben die Kreuzzüge, die französische Revolution gehabt? Sind sie zu loben, zu tadeln, hat man beizustimmen, oder muß man sich mit Abscheu wegwenden, soll man mithelfen, wie und wo? Das Alles kann gar nicht ermessen werden, wenn man nicht weiß, was die Menschheit wollen soll, welches ihre Bestimmung auf Erden ist.

Aber darin sind die Menschen verschiedener Meinung, wie sie es

immer gewesen sind. — Allerdings, und das ist nicht zu ändern. Aber es folgt daraus, daß die Geschichte von jedem Menschen anders und anders vorgetragen wird und anders und anders vorgetragen werden soll. Da spricht man von universal-historischem, objectivem Standpunkt, von reiner Sachlichkeit oder Sachdenklichkeit und unparteiischer Darstellung. Unparteiisch soll man sein; aber sonst ist nach meinem Bedünken die Sachdenklichkeit, wie ein geistvoller Mann gesagt hat, Schwachdenklichkeit. Ich, als Geschichtslehrer und als Mensch, habe eine bestimmte Ueberzeugung nicht nur von dem, was recht und gut ist, sondern auch von den Mitteln, wodurch das Rechte und Gute befördert oder gehindert wird. Diese Ueberzeugung kann und soll ich nimmer verleugnen. Ich würde sonst aufhören, ein lebendiger Mensch zu sein; ich wäre eine Maschine, ohne Fleisch und Bein, ohne Absicht und Zweck lebend. Darum muß mir jedes geschichtliche Ereigniß als heilbringend, oder als verderblich erscheinen. Diese Ansicht kann ich gar nicht verleugnen. Darum nimmt die Geschichte ewig die Farbe dessen an, der sie vorträgt, und es giebt in diesem Stücke nur Annäherung an die Wahrheit. Dieses ist die allein gültige Wahrheit, wenn man eine objective unparteiische Darstellung der Geschichte verlangt. Kann ich mich denn von meiner deutschen, oder von meiner menschlichen, oder von meiner individuellen Natur trennen? Kann ich meine Ansichten, meine Grundsätze verläugnen? — Wer es versucht, wird eben dadurch ein ausgeweideter, leerer Schemen, ein Holz und ein Stockfisch. Wer von einer allein selig machenden Kirche überzeugt ist, wird und muß darnach die Erscheinungen der Geschichte in seinem Bewußtsein und in seinem Vortrage modeln; wer, als Protestant, sich die Untersuchungs- und Prüfungsfreiheit in Glaubenssachen, folglich auch in allen anderen Gegenständen, vorbehalten hat, wird auch in Geschichtssachen auf keine menschliche Autorität schwören; wer von liberalen Staatsformen das Heil der Völker erwartet, wird und muß über die französische Revolution ein anderes Urtheil fällen, als wer die absolute Monarchie für die beste Staatsform erklärt. Kurz, die Ueberzeugung des Menschen wird jedes Mal in der Ansicht von der Geschichte und in dem Vortrage derselben hervortreten.

Also finde ich es natürlich, gut und nothwendig.

Natürlich, weil der Einzelne gern seiner Ueberzeugung gemäß denkt, lebt und lehrt! gut, weil die Geschichte des Menschengeschlechts als eine Entwicklungsperiode und als eine Reise nach dem Ziele zu betrachten ist; nothwendig, damit der einzelne sich selbst als ein thätiges Glied in dem großen Weltschauspiele auffasse, dem es obliegt, auch seinen Beitrag zur Lösung der allgemeinen Aufgabe zu liefern.

Also haben auch die Unterrichtsbehörden in Deutschland die Sache

aufgefaßt. Nicht bloß der Religionsunterricht, sondern auch der geschichtliche scheidet sich nach Confessionen. Es wäre höchst unnatürlich und unbillig, vom Katholiken zu erwarten, die Reformationsgeschichte nicht aus seinem Standpunkte zu betrachten, sondern vom universalhistorischen oder gar vom protestantischen Gesichtspunkte aus, so wie man es dem Protestanten nicht verdenken wird, wenn er das Mittelalter mit seiner Hierarchie nicht für das goldene Zeitalter erklärt. Wenn der Mensch überall wahr und offen auftreten soll, so muß man es ihm auch als Lehrer der Geschichte erlauben. Wenn ein Individuum auftritt, so urtheilt nicht ein unsichtbarer, übermenschlicher Areopag ohne Wunsch und ohne Hoffnung, sondern eben ein Individuum, dessen Urtheil zwar nicht untrüglich und unumstößlich ist, das man aber als die Ueberzeugung des Sprechenden anzusehen hat.

Nur in solcher Weise wirkt man auf die Jugend und auf die Menschen überhaupt. An hohlen und abstracten Schemen und Automaten geht die Jugend und das Publikum vorüber; wo man aber Einsicht und Tiefe, Ueberzeugungstreue und Eifer im Dienste und Streben nach dem für gut erachteten Ziele gewahrt, da fühlt man sich ergriffen und gehoben, da werden Menschen für das Rechte, Gute und Wahre und für alle Heiligthümer der Menschheit begeistert. Und nur ein solches Resultat lohnt die saure Mühe der Erforschung alter und neuer Geschichten.

Diese Ansicht verdient auch unter den Lehrern eine weitere Verbreitung, der Gedanke: alle Wahrheit der Erkenntniß und der Wissenschaft beruht auf anschaulichen Vorstellungen. Denken wir einige Augenblicke weiter darüber nach!

Daß die Kenntniß der ganzen Natur, vom Einzelnen an bis zu den allgemeinsten Gesetzen, auf erfahrungsmäßig gewonnenen Anschauungen, d. h. einzelnen oder concreten Vorstellungen ruhe, ist eine augenfällige Wahrheit. Was weiß man von Pflanzen-, Thier- und Menschenleben, von der Beschaffenheit der Sonnen, Monde und Sterne, von den Gesetzen des Falls der Körper und der Bewegung der Gestirne ohne Erfahrung und Beobachtung einzelner Erscheinungen? Offenbar rein nichts.

Nun fragen wir: Weiß man etwas vom menschlichen Geiste und von übersinnlichen, z. B. von religiösen Dingen, ohne Erkenntniß durch anschauliche Vorstellungen, ohne Erfahrung und Empirie? Gewiß nicht. Von den Affecten, Neigungen, Trieben, Anlagen und Kräften der menschlichen Seele überzeugen wir uns nur durch die Beobachtung des Lebens

der Seele in dem zeitlichen Dasein, und von übersinnlichen Dingen haben wir zunächst und unmittelbar gar keine Kenntniß, sondern nur eine mittelbare, d. h. eine durch die äußeren und inneren Erfahrungen vermittelte Kenntniß. Wie das Leben der Seele oder der Geister in der ewigen Welt beschaffen sein möge; wie das ewige Wesen, Gott genannt, nach seinen Eigenschaften zu denken sei, in welchem Verhältniß das Jenseits zum Diesseits stehe 2c; was wir von diesen oder ähnlichen Gegenständen wissen, es sind Uebertragungen, Bilder und Vergleichungen von sinnlichen, anschaulich aufgefaßten Vorstellungen auf übersinnliche Gegenstände. Eben darum, weil wir diese letzteren nicht unmittelbar zu erkennen im Stande sind, gelangen wir darüber nie zu vollständig befriedigenden Einsichten. Unsere Kenntniß von ihnen ist und bleibt symbolischer Art. Folglich haben wir in allen Gebieten menschlicher Erkenntniß nur so viel wahre Einsicht, als wir dieselbe auf unmitttelbare Anschauungen zurückführen können.

Dieser Gedanke ist für die Pädagogik und für das Leben von sehr großer Wichtigkeit.

Was wir nicht anschaulich erlebt haben, wird uns nicht vollständig bekannt. Wie sollte daher ein Gelehrter das Leben eines Landmannes, ein Bauer die Verhältnisse eines Gelehrten, eine Jungfrau die Ehe, ein Mann die Gefühle und Zustände des Weibes, ein Bettler die Weltanschauung eines Königes oder Heerführers, ein Mensch das Leben in der Ewigkeit 2c. richtig beurtheilen können? Weil dem Urtheilenden mehr oder weniger die Anschauung fehlt, auf der allein eine Kenntniß des zu beurtheilenden Gegenstandes erbaut werden kann, so sind es größtentheils Wortschälle, die der Beurtheilende ausspricht.

Eben darum, weil alle wahre Kenntniß nur durch Anschauungen ermöglicht wird, bleibt so vieler Wortunterricht ein todtes, unfruchtbares Werk. Du sprichst dem Kinde von dem Leben des Jünglings und Mannes; aber es hat davon keine Vorstellung. Du suchst es zu dem Gedanken der unendlichen Liebe Gottes zu den Menschen zu erheben; aber deine Worte bleiben leere Redensarten, wenn du nicht durch Vergleichungen aus dem Lebenskreise der Kinder zu Hülfe kommst. Du willst in den Schülern die Vorstellung von unterirdischen Wundern, z. B. denen in Wielitschka, erwecken; aber deine Schüler haben nicht Gelegenheit gehabt, ein kleines Bergwerk zu sehen. Du sprichst in den Wind. — Oder du liesest ihnen Beschreibungen über die Wunder der Polar- oder Tropenwelt vor; aber sie haben ihre nächste Umgebung nicht mit aufmerksamen Augen betrachtet. Höchstens erzeugst du dadurch in ihnen abenteuerliche Phantasiestücke. Kurz, wir wissen nur so viel klar und bestimmt, als wir erlebt haben, so viel, als wir auf Anschauungen zu-

rückführen können. Ohne äußere Anschauungen artet die Naturkunde in ein leeres Spiel mit Begriffen aus, und ohne innere Anschauungen bilden wir uns eine phantastische, abenteuerliche Welt. Darum verfährt der Pädagog allein weise, der seine Schüler auf dem Wege der Anschauung zu Vorstellungen, Begriffen und Ideen hinzuleiten sucht. Denn es ist einzig der Weg der Natur und der Wahrheit.

Unleugbar sind die Vortheile, welche ein ernstes Studium der Philosophie dem nach wahrer, allgemeiner Bildung Strebenden gewährt, unendlich groß, und ihre Entbehrung läßt sich durch nichts ersetzen. Leugnen wird dieß nur der, welcher die Philosophie nicht kennt. Wenn sie auch gar keinen positiven Gewinn brächte, das Bewußtsein mit keinem Inhalt erfüllte, und nur in der Art negativ wirkte, daß man sich durch ihr Studium leichter von angeerbten Vorurtheilen und Wahnsätzen befreiete, so verdiente ihr Studium den ernstesten Fleiß. Herder spricht so oft und viel davon, wie sehr nothwendig dieses sei. — Ich habe darum darüber oft nachgedacht, durch welche Mittel dem Lehrer die Entbehrung eines eigentlich philosophischen Studiums einigermaßen ersetzt werden könnte. Ich habe dieses Ziel bisher angestrebt:

1. durch einen möglichst gründlichen und genauen Unterricht, besonders in den Elementen einer Wissenschaft, und durch einen vollständig genügenden mündlichen Ausdruck der gefundenen Wahrheiten;
2. durch einen auf Erfahrungen und Anschauungen ruhenden Unterricht in der Denk- und Sittenlehre und in der Psychologie.

Den mathematischen Unterricht nenne ich hier nicht, denn ich betrachte denselben als den Gegensatz der Philosophie. Dagegen behaupte ich, daß das Streben nach allgemeinen Erkenntnissen — ein Resultat philosophischer Erregung — vorzüglich durch eine praktische und zugleich strenge Behandlung der Denkgesetze, durch Aufstellung der unmittelbar aus der praktischen Vernunft entspringenden Sittengesetze, und durch eine heuristische Behandlung der Psychologie erzielt wird. Das erste klärt über die Operationen des Denkens, das zweite über die praktischen Ideen, nach denen das Leben zu gestalten ist, das dritte über alle Erscheinungen des menschlichen Geistes auf. Diese drei Theile der Philosophie lassen auch eine allgemein verständliche, kritische Behandlung zu; nur darf man dabei die breite Heerstraße der gewöhnlichen Kompendien nicht einschlagen, und man muß die Wahrheiten und Gesetze in gemeinsamer Thätigkeit mit den Schülern aufsuchen. Von Lernen im engeren Sinne des Wortes kann dabei also gar nicht die Rede sein. Vielmehr besteht das Lernen in einem Bewußtwerden dessen, was in uns bereits durch Erfahrung und Leben erweckt wurde und zu

weiterer Vervollkommnung auszubilden ist. Denn nicht darin unterscheidet sich wesentlich der Gebildete von dem Ungebildeten, daß er einen anderen oder größeren Kreis von Erfahrungen durchmessen hat, sondern dadurch, daß jenem ein helles Bewußtsein aufgegangen ist über das, was der Ungebildete in Dunkelheit oder Verworrenheit der Vorstellungen und Gefühle vollzieht.

Wir müssen das Loos der Theologen beneidenswerth finden, wahrhaft beneidenswerth, wenn die Umstände nur etwas günstig sind: gute Vorbereitung auf die Universitätsstudien, geistvolle Professoren auf derselben Universität vereinigt, wo möglich von verschiedenen Ansichten, — gesund an Leib und Seele und mit allem Nöthigen ausreichend versorgt — nein, wenn das für den strebenden Jüngling kein beneidenswerthes, edles Loos ist, wo soll man es finden?

Dieser Jüngling soll nach Hr. M. das, was man ihm in seiner Wissenschaft als Wahrheit vorstellt, untersuchen und prüfen. Darum soll er die Ansichten der verschiedenen Parteien vernehmen. Wir stimmen gewiß bei. Ohne Untersuchung und Prüfung gewinnt kein Sterblicher eine eigene, feste, begründete Ueberzeugung. Einen anderen Weg giebt es nicht zu den Hallen der Wahrheit und der selbstständigen Ueberzeugung von ihr, als den der Prüfung. Darum machen wir an den Theologen die Anforderung, daß er den mitunter schweren Weg der Prüfung zurückgelegt habe und fortwährend darauf wandle. Denn er soll sich nicht durch äußere Umstände verleiten lassen, einer Partei anzugehören. Es soll das Resultat einer freien, uneigennützigen Forschung sein. Solche Anforderungen sich in der Kraft des Lebens gestellt sehen, nenne ich ein beneidenswerthes Loos.

Nun gehen wir zum Schullehrer über. Soll er auch die Wahrheit, die man ihm im Religionsunterricht vorträgt, in seinen Vorbereitungsjahren zum Lehramte prüfen, soll er auch Untersuchungen anstellen, soll der Unterricht selbst ihn dazu anleiten? Oder soll der Religionslehrer des Seminars den Seminaristen die Wahrheit, d. h. das, was er für wahr hält, oder das, was nach irgend einem Bekenntniß festgestellt ist, als unbedingt und ewig wahr vorlegen und zur gläubigen Annahme ohne allen Widerspruch und ohne weitere Aufforderung oder Zulassung zur Prüfung mittheilen?

Antwortet, vorurtheilsfreie Leser, auf diese Fragen! Schlaget dieses Heft, ehe ihr weiter leset, so lange zu, bis ihr darüber eine feste Ansicht, die mit klaren Gründen zu belegen ist, gewonnen habt! —

— — Nicht wahr, die Sache ist schwierig, sie hat ihre Haken, Bedenklichkeiten, „Rücken", wie Asmus sagt.

Ich will euch, meiner Gewohnheit gemäß, offen die Ansicht nennen, der ich einige Zeit in meinem Seminarleben gefolgt bin, die Ansicht, die ich fortwährend geprüft habe und noch prüfe. Denn ich beuge meine Kniee vor der Wahrheit. Ich habe nichts anderes gewollt, will nichts Anderes.

Ich dachte so:

Wo das Schulwesen verfallen ist, ist es durch die Lehrer verfallen; wo es sich gehoben hat, hat es sich durch die Lehrer gehoben. Es gibt keinen anderen Weg. Möglichst hohe, gründliche Geistesbildung ist darum die Hauptaufgabe eines Seminars. Geweckte, denkende, selbstständige, folglich prüfende, untersuchende, reife Menschen — nur solche sind des Lehramtes würdig. Durch Vordenken und Nachsprechen, unbedingtes Annehmen vorgelegter Wahrheiten 2c. wird aber kein Mensch selbständig, geistig lebendig und geweckt. Ich hielt es darum der Würde einer Lehrerbildungsanstalt, der Würde des menschlichen Geistes für widersprechend, die der Anstalt übergebenen Jünglinge nicht zur Prüfung anzuleiten. Mit heißer Begier und mit Verehrung der Wahrheit lasen wir die Quellenschriften des Christenthums, aufmerksam auf alle Umstände, Verhältnisse und Beziehungen, untersuchend und prüfend. Es waren, für mich wenigstens, schöne, erhebende Stunden und keine ging ohne Belehrung, Anregung, Belebung vorüber.

Und meine Seminaristen liebten diese Stunden und ich erlebte es mit hoher Freude, daß ihr Verstand, ihre Urtheilskraft sich rasch entwickelte, daß sie lebendiger, energischer, thätiger wurden; kurz ich sah die schönsten Früchte für das, was ich als das Ziel der Seminarbildung erkannt hatte.

Natürlich machte ich sie mit den entgegengesetztesten Ansichten, mit den verschiedensten Auslegungsweisen der Hauptstellen bekannt. Wir suchten eine jede nach den Grundsätzen einer gesunden Hermeneutik: Entwicklung der einzelnen Begriffe, Auffassung des Inhaltes nach dem Zusammenhange, nach den jedesmaligen Umständen, der Absicht des Urhebers oder Verfassers 2c. zu verstehen. Kurz, ich verfuhr so, wie Hr. M. es für die Theologen vorschreibt. Begreiflicher Weise hatte ich selbst eine bestimmte Ueberzeugung im Allgemeinen und Ganzen, wenn ich auch über Einzelnes nicht zu einer zuverlässigen Ueberzeugung gelangt war. Diese Ueberzeugung verleugnete ich nicht, sondern ich sprach sie offen und redlich aus. Wer wollte anders vor zu bildenden Lehrern erscheinen, etwa sich hinter Wortschälle verbergen? Aber ich sprach nicht zu Anfang aus, sondern sie entwickelte sich erst während des Lesens; ich duldete

nicht nur, sondern ich liebte Gegenbemerkungen und aus Liebe zur Wahrheit entsprungenen Widerspruch. Die Lehrstunden belehrten mich eben so sehr, wie die Schüler; wir lasen und untersuchten als Wahrheitsfreunde; ich leitete nur. Ich ging mit dem Vertrauen an die Sache, daß die Vorsehung den Menschen so organisirt habe, daß es seinem redlichen Sinn nicht allzu schwer werden würde, die Wahrheit zu finden. Ich glaubte, daß es die höchste Befangenheit und das größte Mistrauen in die Natur des menschlichen Geistes, — gegen seinen Urheber und zugleich gegen die als Wahrheit aufgestellten Sätze voraussetze und verrathe, wenn man von vorn herein feststellen, was wahr sein solle, und Leute, die zu Lehrern bestimmt seien, zwingen wolle, ihre Ueberzeugung an einen von Menschen festgestellten Lehrbegriff zu binden. Es schien mir gewiß, daß die religiöse Wahrheit einfach sein und dem menschlichen Herzen zusagen müsse, weil der Mensch einen nicht zu vernichtenden Hang oder Trieb zum Unsichtbaren und Ewigen in sich trage, und daß man den Werth und die Bedeutung einer religiösen Wahrheit daran abmessen und bestimmen könne, in wie fern sie dem unverfälschten Sinne gutgearteter Jünglinge zusage und Einfluß auf ihr Herz und Leben ausübe.

Ich könnte diese Voraussetzungen, mit denen ich die Sache unternahm, noch sehr vermehren und erweitern; aber das Bisherige reicht hin, meine Ansichten und Absichten zu charakterisiren, und es bleibt mir nichts übrig, als die Leser zu bitten, diesen Versuch oder diese Lehrmethode einer freien Beurtheilung zu unterwerfen, und die Frage zu beantworten: 1. Ist dieselbe der der Wahrheit gebührenden Ehrfurcht, der Natur des menschlichen Geistes und dem Bedürfniß künftiger Lehrer angemessen? 2. Welches müssen die Früchte sein, die aus einer so vorurtheilsfreien Untersuchung heranreifen für die religiöse Wahrheit, für die Bildung und Entwicklung der künftigen Lehrer, für deren Amtswirksamkeit, also für das bürgerliche Leben überhaupt? —

Nur über die Methode in pädagogischer Hinsicht erlaube ich mir noch ein Wort.

Die geschilderte Methode gehört zur Heuristik, und zwar zu der Art, welche angewendet wird, wenn man von der Voraussetzung ausgeht, daß die Wahrheit bereits in Schriftwerken vorhanden sei, deren man sich nur selbstthätig zu bemächtigen habe. Also ist sie kritischer Art und Natur; es ist eine kritische Methode in dem Sinne der Kant'schen Philosophie. Auch ist sie rationalistisch oder rational, weil sie verstehen oder begreifen, mit der ratio auffassen will, was für wahr gehalten werden soll. In Betreff der Form gebraucht der Vortrag den Dialog; die Methode gehört zum Fragunterricht, sie ist dialogisch und sokratisch. In allen diesen Beziehungen empfiehlt sie sich schon dem oberflächlichsten Nach-

denken. Denn sie trägt durch ihre kritische, dialogische, sokratische, und rationale Natur die Kriterien der Methode, die man die geistweckende oder geistbildende genannt hat, an sich. Darum muß der junge Mann durch sie in einem außerordentlichen Grade erregt werden. Erhöht wird die Stärke dieser Erregung durch das Interesse, das die Religion jedem unbefangenen Gemüthe einflößt, so wie durch das Vertrauen, daß der Lehrer dadurch zu dem Schüler, sowohl zu seinem Erkenntnißvermögen, als zu seinem Willen an den Tag legt. A priori läßt sich daher vermuthen, daß also behandelte nnd belehrte junge Lehrer einen Grad der Erregtheit, Lebendigkeit und Geistesreife an den Tag legen werden, wie er wohl auf keinem anderen Wege zu erlangen sein möchte. Doch will ich durch diese Andeutungen dem Urtheile der Leser nicht vorgreifen, vielmehr sie nur dazu ermuntern, darnach zu streben, ein eignes, mit klaren und festen Gründen zu belegendes Urtheil über diesen nach meinem Ermessen wichtigen Gegenstand zu gewinnen. Wie jede Wahrheit, so ist jedem rechtschaffenen Lehrer auch die Wahrheit der Methode heilig. Darum danken wir jedem, der unsere Einsichten berichtigt und erweitert.

II. Anschaulichkeit des Unterrichts.

Daß der Unterricht, der wahre, bildende, überall auf Anschauungen auferbaut werden müsse, ich bin davon so lebhaft überzeugt, ich habe schon so oft davon gesprochen, und doch noch nicht oft genug. Wie überzeugt man doch nur die Lehrer von der Unfruchtbarkeit des von der Natur und von geistigen Erfahrungen abgerissenen Bücherlernens und Begriffspaltens? — Ich habe, um diesen Zweck zu erreichen, manchmal psychologische oder philosophische Betrachtungen angestellt. Aber man kann den Endzweck, wenigstens zum Theil, auch auf praktischem Wege erreichen, wenigstens auf die außerordentliche Bedeutsamkeit der anschaulichen Bildung aufmerksam machen. Fragen wir z. B., auf welchem Wege ein Baco von Verulam oder ein Goethe zu den tiefen Einsichten in die Natur der Dinge gelangten, die wir an ihnen bewundern, so erhalten wir merkwürdige, in pädagogischer Hinsicht höchst wichtige Aufschlüsse.

Man bewundert an Goethe die Gabe, Eigenthümlichkeiten in ihrer Natur mit der größten Schärfe und Wahrheit aufzufassen und darzustellen, kurz seine Objectivität. Gleich wahr und treffend schildert er das Leben einer Pflanze, wie den Charakter eines Menschen, die Begebenheiten in einem Lager, wie auf einem Karneval. Wer hat gleich ihm die Metamorphose der Pflanzen erschaut, und Charaktere geschildert,

sowohl erdichtete in allen seinen Werken, wie lebende, ungeachtet ihrer höchsten Verschiedenheit: den ehemaligen König von Holland, Johann Heinrich Voß und Andere. Woher diese objective Wahrheit? Ohne Zweifel mit von seiner Gewohnheit, sich dem Eindrucke der Dinge ohne alles Vorurtheil, unbekümmert um die Urtheile Anderer, im Vertrauen zu seiner eigenen Auffassungsgabe, hinzugeben, gleichsam in ihnen zu leben oder sie in sich aufzunehmen, um ihre innerste Natur zu erspähen nnd abzuwarten, was die Dinge ihm sagen. Und dadurch ist es diesem großen Geiste möglich gewesen, alle seine Werke zu wahren, lebendigen Gestalten auszubilden und sich als den reinsten Spiegel der Dinge in der Welt und der Vorstellungen und Gefühle im inneren Leben darzustellen. Kein Schriftsteller, kein Künstler Deutschlands ist in dieser Beziehung mit ihm zu vergleichen; unerreicht steht er als treues Echo der Natur da, ewig bewunderungswürdig und vollendet. Schiller und Herder suchen Alles in Ideen umzuwandeln und Ideale zum Handeln und Erstreben darzustellen; darum sind sie die ewigen Hochbilder der strebenden, thatkräftigen Menschen aller Zeiten, die dazu mitwirken, daß die Welt so werde, wie sie sein soll; sie waren erhabene Charaktere —; Goethe dagegen will zunächst nichts, er schaut an, giebt sich dem Eindrucke der Dinge hin und stellt sie in Worten dar, wir sie sind; er war ein schöner Geist. Jene liebten daher die Bewegung und Erregung, nahmen lebendigen Antheil an den großartigen Ereignissen ihrer Zeit und suchten in Begeisterung für das Wahre und Gute zu begeistern; Goethe dagegen flieht in seiner Eigenthümlichkeit alle starken Erregungen, alles Erschütternde und Ergreifende, und er ist abgewandt dem Kampfe seiner Zeit zwischen Staat und Kirche und den Extremen der Politik. Daß jene darum erhabener und verehrungswürdiger erscheinen, ist nicht zu leugnen; denn verehrungswürdig im höchsten Sinne des Wortes ist nur der, der Großes und Erhabenes will und für Ideen, durch welche das Wohl der ganzen Menschheit erstrebt wird, erglüht; aber darum hört Goethe nicht auf, in seiner Weise groß zu sein. Jene waren mehr groß als Menschen, Goethe war es mehr als Künstler. Schiller und Goethe, jeder von ihnen muß in seiner Eigenthümlichkeit aufgefaßt werden. Man verfälscht die Wahrheit, wenn man Goethe nicht Goethe, Schiller nicht Schiller sein läßt, und von jenem verlangt, daß er wie dieser, dieser wie jener sein sollte. Es könnte kleinlich scheinen, seine universale Größe auf die Eigenschaften, durch die ein Lehrer auch in seiner Weise, still und verborgen, groß werden kann, anzuwenden; aber aus solchen hervorragenden Gestalten erkennt man die stark und ausgeprägt hervortretende Wahrheit. Ein Zug derselben ist kein anderer als der, daß

man von ihm lernen kann, wie man das Wesen der Dinge durch Anschauung erfaßt, und daß es zunächst nicht darauf ankommt, Hypothesen und Theorien über die Erscheinungen der Welt und des Lebens aufzustellen, sondern darauf, daß man sich der einzelnen Ereignisse und Thatsachen zuerst zu bemächtigen sucht. So gewinnt der Lehrer aus der Betrachtung über die Eigenthümlichkeit eines von der Mitwelt hoch bewunderten Geistes die Gewißheit, daß es bei dem Streben nach wahrer intellectueller Bildung durch Unterricht zunächst auf einen deutlichen und genauen Anschauungsunterricht ankommt.

III. Der Schulunterricht ist kein Privatunterricht.

Häufig hat man Gelegenheit, die beiden Erfahrungen zu machen: 1. Ein guter Privatlehrer ist noch kein guter Schullehrer; 2. Schullehrer übernehmen lieber Schulunterricht als Privatunterricht. Diese beiden Erfahrungen sind lehrreich.

Die erste weiset auf den Unterschied hin zwischen Privat- und Schulunterricht, auf den großen Unterschied zwischen dem Verhältniß, das besteht, wenn ein Kind oder wenige, und demjenigen, wenn 30 und mehr, kurz eine Masse von Kindern zugleich unterrichtet werden. Die genannte Erfahrung deutet an, daß zwischen beiden Verhältnissen ein wesentlicher Unterschied existiren müsse. Sonst böte die genannte Erfahrung eine räthselhafte Erscheinung dar. Dieser Unterschied kann auch nicht bloß ein gradweiser sein, so daß in dem Unterricht von Massen ganz dasselbe, nur etwa in gesteigertem Grade, wie in dem Einzelunterrichte zu thun wäre; es muß, wenigstens zum Theil, ein Artunterschied sein. Und so ist es, der Schulunterricht unterscheidet sich vom Privatunterricht dem Grade und der Art nach.

1. Gradweise Unterschiede. — Der Schulunterricht fordert, wie der Privatunterricht, Aufmerksamkeit, Anstrengung, Fleiß und anregende Kraft von Seiten des Lehrers; jener alles dieses in höherem Grade als dieser. Ein guter Privatlehrer kann daher, wenn er anders seine Anstrengung zu steigern im Stande ist, in diesen Beziehungen auch ein guter Schullehrer werden.

2. Artunterschiede. — Im Privatunterricht richtet der Lehrer seine Aufmerksamkeit auf ein Individuum, oder auf mehrere; im Schulunterrichte hat er es mit Massen zu thun. Dort hat er das leichte Geschäft, ein Kind oder wenige in Thätigkeit zu setzen; hier ist seine Aufgabe, eine ganze Klasse zu beschäftigen. Privatschüler in geregelter Ordnung zu erhalten oder zu discipliniren, kann keine Mühe

kosten, es macht sich von selbst; in der Schule ist dieses eine Hauptaufgabe, oft die schwierigste. Aus diesen beiden Verhältnissen ergiebt es sich, daß der Schullehrer zu einer zum Theil ganz anderen Thätigkeit genöthigt ist, als der Privatlehrer.

Der Privatlehrer spricht mit wenigen Schülern; jeder von diesen hat Gelegenheit genug, sprechend sich zu entwickeln; deßhalb kann der Lehrer mehr nach Belieben sprechen lassen, oder selbst sprechen. Im öffentlichen Unterricht muß er die Zeit auskaufen, daß die Reihe (außer der Reihe) doch an jeden komme. Im Privatunterricht ist es leicht, jeden Augenblick jeden Schüler zu fragen; im Schulunterricht erfordert es von Seiten des Lehrers keine geringe Gewandtheit, wenn jeder Schüler jeden Augenblick in Anspruch genommen zu werden erwarten muß. Im Privatunterricht kann man sich eine Zeit lang mit e i n e m Schüler allein beschäftigen; im Schulunterricht untergräbt diese Manier in der Regel alles Leben und alle Thätigkeit. Hier kommt es hauptsächlich darauf an, daß der Lehrer durch seine Lebendigkeit und Gewandtheit alle einzelnen zugleich zu bethätigen verstehe, den Unterrichtsstoff so zu handhaben, daß jeder Schüler so an jeder Aufgabe Theil nimmt, als werde sie allein und ausschließlich mit ihm behandelt. In dem Privatunterricht kann man sich damit begnügen, wenn die Sache dem Schüler aus einem Gesichtspunkt, aus dem sie ihm erscheint, gemäß seiner Eigenthümlichkeit deutlich wird; im Schulunterricht muß man denselben Gegenstand wegen der Verschiedenheit so vieler Anlagen und Köpfe aus den verschiedensten Gesichtspunkten betrachten, damit er allen im Lichte erscheine. Im Schulunterricht kommt es darauf an, den sprechenden Schüler so sprechen zu lassen, daß alle ihn verstehen und daß er durch dieses Sprechen einzelner Schüler den übrigen deutlich werde; im Privatunterricht fällt diese Rücksicht weg.

Nimmt man nun noch hinzu, daß in der öffentlichen Schule zu diesen doktrinellen Schwierigkeiten noch die disciplinarischen hinzutreten, und daß eben dadurch die Kräfte des Lehrers in der verschiedensten, mannigfaltigsten Weise zugleich in Anspruch genommen werden, so begreift man es, daß der Schulunterricht ein ganz anderes Ding sei als der Privatunterricht. Und eben daraus erklärt sich die Erscheinung, daß gewandte Schullehrer selten gern Privatunterricht übernehmen. Denn dieser genügt ihnen nicht mehr. Es ist ein großer, hoher Genuß vor einer Schülermasse in voller geistiger Kraft dazustehen und die lebendige Geistesentwicklung so vieler zu vernehmen, zu fühlen. Es ist mehr ein Gefühl, als eine klare Anschauung, mehr ein Ahnen und Hören, als ein Sehen und Betasten. Wie der Geist und Odem Gottes über den Wassern schwebte, oder wie der belebende Frühlingshauch die Natur durchweht,

so erregt der lebendige Geist eines gereiften Mannes die Seelen der Schüler. Augen, Keime, Knospen und Blüten entwickeln sich durch seine schaffende Kraft; die Körper der Schüler sitzen erregt da, auf den Gesichtern steht sprechend die Aufmerksamkeit, das Auge glänzt und sprüht, und Jeder wünscht, den gewonnenen Gedanken aussprechen und seinem Gefühle Worte geben zu können. Es sind köstliche, hohe Augenblicke für das Gemüt des Lehrers. Da wird er es inne, daß er im Dienste eines höheren Geistes steht, daß durch ihn der Geist, die Menschheit sich fortgepflanzt und daß er nicht umsonst gelebt hat. Da streuet er Samen für die Ewigkeit aus, und lange noch nach seinem Leben erinnern sich erweckte Schüler der befruchtenden Einwirkung eines solchen Lehrers. „Es gieng eine Kraft von ihm aus", wenn man ihn sah, ihn berührte. Er stellte sein Licht nicht unter den Scheffel, sondern er zündete in Andern ein Licht an, das da erleuchtet den dunkelen Ort. — Sehet, das die Kunst, das ist der Segen, das ist die Kraft des öffentlichen Lehrers. Er schlägt Geistesfunken aus den Seelen der Kinder heraus; er ist ein Lebenswecker, ein Lebenerzeuger. Ein solcher Unterricht ist wahrhaft eine geistige Zeugung.

Wem das gelingt mit einer Masse von Schülern, dem genügt kein Privatunterricht mehr. Denn derselbe nimmt seine Kraft nicht so in Anspruch, wie es ihm zum Bedürfniß geworden ist. Das erscheinende Product ist zu unbedeutend, zu klein. Ihn kann nur eine Wirkung auf Massen befriedigen, ein großartiger Einfluß auf eine ganze Gesellschaft.

Aber auch nur im collectiven Zustande läßt ein so lebendig reger Geist sich entwickeln. Im Privatunterricht leuchtet wohl zuweilen ein Fixstern; aber nur eine Masse von Sternen bildet die Pracht des nächtlichen Himmels. Und eben das ist die Größe und Herrlichkeit des öffentlichen Unterrichts, mit dessen Wirkung auf jeden Einzelnen, der daran Theil nimmt, verglichen der Privatunterricht in seinem Werthe unendlich sinkt. Wohl kann man bisweilen privatim einem Schüler mehr Kenntnisse mittheilen, als in der Schule; aber zu vielseitiger Bildung, zu Energie des Charakters und zu wahrhaft menschlich edler Thätigkeit, die nur in der Gemeinschaft besteht, gelangt der Lernende nur in dem öffentlichen, gemeinsamen Unterricht. Das ist der Preis, die Ehre und der Glanz einer öffentlichen Schule. Je gemischter die Stände in derselben, je vielseitiger die Erregung, je mannigfaltiger die Entwicklung, — wenn anders ein lebendiger Hauch von dem Lehrer ausgeht und er es versteht, die verschiedenen Strahlen in einem Brennpunkte zu sammeln, der alle durchglüht. Ohne dieses aber taugen die öffentlichen Schulen nichts, und alle die herrlichen Hebel und und Kräfte schlagen dann zum Bösen und zum Verderben aus. Eben

darum aber ist die Thätigkeit des öffentlichen Lehrers eine ganz andere, als die des Privatlehrers, und eine öffentliche Schule taugt nichts, wenn der Lehrer in ihr so unterrichtet, als wäre es eine Privatstunde. Solches haben sehr viele Lehrer bis auf den heutigen Tag nicht begriffen. Darum verfahren sie hier, wie dort, oder, man sollte glauben, um es ganz schlecht zu machen, sie d o c i r e n. Dann können freilich 1000 Schüler zugleich unterrichtet werden. Aber der Erfolg ist auch darnach.

IV. Stundengeberei!

Es ist ein schweres Amt das Lehramt. Das weiß sogar jede Mutter, die es eine e i n z i g e Stunde versucht, ein lebensfrohes, gut organisirtes, hoffnungsvolles Kind, nicht im Buchstabiren oder Lautiren — denn daß das in der Regel nicht gehen will, ist leicht begreiflich, — sondern in Dingen unterrichtet hat, die dem Kinde nahe liegen und ihm, wenigstens auf kurze Zeit behagen. Noch besser weiß jenes jeder Vater, der seinem Sohne einige Stunden Unterricht zu geben versucht hat. Darum ist jener Satz allen Lehrern eine alte, bekannte Wahrheit.

Aber das scheinen nicht alle zu wissen, was man thun muß, um dieses schwere Geschäft stets mit gutem Erfolge zu betreiben. Und dieses kommt daher, daß Manche nicht wissen, welcher Art und Natur eigentlich das Lehrgeschäft sei. Ich sage: es ist zweifacher Art — entweder Entwicklung von Einsichten, Ansichten, Begriffen, Urtheilen, Schlüssen, oder Einübung von Fertigkeiten. Ich denke hier nicht an den Unterschied von rationellen und technischen Gegenständen, sondern an a l l e Unterrichtsgegenstände. Jeder hat eine rationelle, jeder eine technische Seite. Die Sprachen werden zu den rationellen, Zeichnen und Schreiben zu den technischen Lerngegenständen gerechnet. Aber beide fallen in der Beziehung mit allen andern zusammen, daß man zuerst an ihnen die Einsicht zu beschäftigen, d a n n darauf zu denken hat, daß das Eingesehene zur Fertigkeit werde. Ist man mit dem Ersteren beschäftigt, so u n t e r r i c h t e t, e n t w i c k e l t man; das Andere ist Uebung. Um das eine ordentlich zu vollziehen, dazu gehört von Seiten des Lehrers immer und ewig Geistesanstrengung, nüchterne Besonnenheit, Aufmerksamkeit auf die Entwicklung des menschlichen Geistes überhaupt und des Individuums oder der Individuen, deren Entwicklung man anstrebt. Und ein solches Geschäft nimmt die geistige Thätigkeit des Lehrers in solchem Grade in Anspruch, daß die gewöhnliche Menschenkraft Solches täglich höchstens ein Paar Stunden verträgt. — Das Einüben des Eingesehenen dagegen nimmt die Geisteskraft d e s Lehrers

weit weniger in Anspruch, und es kann darum längere Zeit fortgesetzt werden. Doch ist es für geistige Menschen sehr ermüdend. Ordinäre Köpfe dagegen vertragen es lange.

Aber so viel ist gewiß, daß die Stundengeberei, von der ich sprechen wollte, die Lust und Fähigkeit, entwickelnd zu unterrichten, auch in dem geistig kräftigsten Lehrer sehr bald untergräbt und zernichtet. Wie ist es möglich, sechs Stunden hinter einander das Geschäft einer geistigen Hebamme zu verrichten? Es ist nicht möglich. Wer es versucht hat, oder wem die Umstände die Last aufhalseten, weiß, was er darüber eingebüßt hat: die Energie, die Heiterkeit und die Frische des Geistes. Und zuletzt gewöhnt man sich an Formen, Schlendrian und Gewohnheit; man docirt, oder engt den Schüler in Formen ein, oder lehrt mechanisch und mnemonisch. Das ist die nothwendige Frucht einer übergroßen Masse von Lehrstunden. Man kann zwar endlich allerhand und vielerlei, aber es geht einem wie einem Heuergaul oder Studentenklepper oder Postpferd, das denselben Weg immer hin und her macht und an das Traben gewöhnt ist. Es kennt zuletzt jeden Stall und jeden Stein des Weges, es verirrt sich nicht, wirft den Wagen nicht um, den Reiter nicht ab; aber die edle Natur des Pferdes wird bei ihm nicht mehr gefunden. Man wird durch die Masse der Lehrstunden ein routinirter, aber ein abgetriebener Mensch. Will man daher einem Springinsfeld und muthigen Geist die Flügel lähmen, so spanne man ihn in ein solches Schuljoch. Es wird sich nicht nur die Genialität, sondern auch zuletzt alle Eigenthümlichkeit und Freiheit des Geistes verlieren. Einseitigkeit, Trockenheit, Pedanterie sind nach meinem Bedünken die Eigenschaften, denen zuletzt jeder geplagte, mit Stunden überhäufte Schulmann unterliegen muß.

In unserer Zeit ist die Gefahr, diesem Geschick anheim zu fallen, nicht so groß, wie in früheren Zeiten. Mit der Zeit sind die Menschen, alle Stände, auch die Schullehrer beweglicher geworden. Wer sich nicht ganz gegen die Erreger der Zeit abschließt, nimmt an Dingen Antheil, die nicht unmittelbar zum täglichen Handwerk gehören, und man trifft mit Menschen zusammen, die uns nöthigen, den Alltagskreis des Lebens, wenigstens auf Stunden, zu verlassen; man hört und sieht Ungewöhnliches, Neues. Lauter Mittel, die Zeit der Erstarrung und Versteinerung weiter hinauszuschieben. Aber dennoch hat der Schulmann auf Mittel zu sinnen, sich die geistige Frische und Beweglichkeit möglichst zu erhalten. Denn ohne sie hat man aufgehört, ein Bildner und Entwickler der Menschheit in den Schülern zu werden; ohne sie kann man allenfalls noch einüben und Erlerntes befestigen; aber von geistiger Bildung kann fast nicht mehr die Rede sein.

Darum entschlage sich jeder Schulmann, wo und wie er es nur

vermag, der leidigen Stundengeberei, in allen möglichen Fächern, in allen möglichen Anstalten und Häusern. Sie ruinirt wahrhaft den Geist. Es giebt Lehrer, die wöchentlich 40, 50, 60 Lehrstunden ertheilen. Wer sollte solche Lehrer nicht bedauern, die durch Verhältnisse, um der Befriedigung der unentbehrlichsten Bedürfnisse willen, zur Uebernahme einer solchen Sisyphus-Qual genöthigt sind! Aber wer möchte sie auch ohne Noth übernehmen? Es ist eine Versündigung an sich selbst und Anderen. Ein Schriftsteller spricht von geistiger Onanie. Hat dieses Wort anders einen Sinn, so glaube ich, daß man die Stundengeberei mit diesem Namen belegen kann. Denn sie führt zur Selbstentmannung.

Kein Wunder, daß es mit der Fortbildung so vieler Lehrer, zumal der Hülfslehrer, nicht fort will. Diese armen Leute müssen täglich, für 100 oder 200 Rthlr. jährlich, 7, 8, 9 oder mehr Stunden unterrichten, oder hinterher gar noch Privatunterricht geben. Wie kann man unter diesen Umständen verlangen, daß sie regen Eifer für Fortbildung behalten sollen? Der Mensch will sich nicht nur physisch, sondern auch geistig erhalten. Und zur geistigen Selbsterhaltung gehört der Wechsel in Geschäften, Erholung und Erheiterung. Wenn daher die ganze Kraft eines Menschen in den Arbeitsstunden aufgezehrt ist, so wird er außer denselben nichts mehr zu leisten vermögen, am wenigsten in der Selbstbildung, was bekanntlich nicht zu den leichtesten Dingen gehört. Man thut darum den angehenden Schullehrern und mittelbar dem Schulwesen groß Unrecht, wenn man sie zu sehr mit Stunden belastet. An eine freie Bildung ist unter den bestehenden Verhältnissen nicht zu denken. Denn wie sollten die, die selbst nicht frei sind, nicht frei von Nahrungssorgen, nicht frei von angeerbten Vorurtheilen ꝛc., nicht frei in äußerer und innerer Beziehung ꝛc., wie sollten diese Leute junge Erdenbürger zur Freiheit im Denken und im Wollen zu erziehen fähig sein! Noch viel weniger aber ist diese Möglichkeit gegeben, wenn man sie in dem ersten Mannesalter durch eine Last von Stunden niederbeugt und entmannt. — Ach, die Welt ist gar zu unvollkommen eingerichtet. Wie herrlich hat man für das Postwesen, für das Kriegswesen, für das Finanz- und für andres Wesen gesorgt! Kaum ist darin noch ein Fortschritt zu machen; man steht an den Gränzen der Vollendung. Denn die Postwägen sind so bequem wie Betten, und die Pferde laufen nach Möglichkeit. Die Soldaten sehen aus, einer wie der andere, und sie marschiren und exerciren, als hätte der Offizier alle Glieder an demselben Seile. Kurz, hier herrscht Vollendung und Vollkommenheit. Aber läßt sich das auch wohl vom öffentlichen Erziehungswesen sagen? Nein; auch der zufriedenste Mensch findet bei solchen Vergleichen den Abstand doch gar zu groß. Es ist sehr traurig. Und es wird nicht gut, bis der Staat die Erziehung

der Bürger für seine Angelegenheit und zwar für die erste und wichtigste Angelegenheit erklärt. Ueberließe man es jeder Gemeinde, für die Fortschaffung der Briefe und Pakete und für das ganze Postwesen zu sorgen, es würde etwas Schönes herauskommen. So wird das Schulwesen nun und nimmer zur allgemeinen Blüte gelangen, so lange nicht alle Staaten Deutschlands und an ihrer Spitze der intelligenteste Staat des Vaterlandes, das Unterrichts- und Erziehungswesen zu einer Staatsaufgabe erhebt, die Lehrer für Staatsbeamte erklärt, denen die Nation ihr Heiligthum, die künftigen Bürger, zur Bildung und Erziehung übergiebt. Mag ein neuer Pestalozzi, ein Jacotot, mögen ihrer hundert auf einmal aufstehen: das Heil der Pädagogik hängt davon nicht ab; wohl aber, und nach den jetzigen Fortschritten der Wissenschaft, von der Befolgung des Vorschlages, den wir gethan haben. Wann wird diese glorreiche Zeit beginnen? — — —

V. Ueber Bildung.

Man spricht überall von Bildung, von gebildeten Menschen, man strebt selbst nach Bildung, nach wahrer Bildung. Darum fragt man mit Recht: Was ist Bildung und woran erkennt man sie?

Diese Frage soll hier nicht erschöpft werden; ich will nur auf zwei für Lehrer wichtige Kriterien wahrer intellectueller Bildung aufmerksam machen.

Die intellectuelle Bildung eines Menschen erkennt man

1. an dem klaren Bewußtsein über die Regeln und Gesetze, nach welchen die Erscheinungen des äußeren und inneren Lebens sich zutragen.

An wirklichen Erlebnissen, praktischen Erfahrungen, Affectenspiel und Lebensinhalt im Allgemeinen hat der Gebildete vor dem Ungebildeten unter übrigens gleichen Umständen vielleicht nichts voraus. Beide haben z. B. als Seehelden die Gefahren des Meeres bestanden und Freuden und Leiden erlebt, wie sie dem Seemann überkommen; oder beide haben als Kaufleute einen Theil ihres Lebens in Waarenlagern und in großen Handelsplätzen und auf Reisen zugebracht. Aber darin unterscheidet sich der gebildete Seemann von dem ungebildeten, der gebildete Kaufmann von dem ungebildeten, daß jener nicht nur, wie dieser, die Waaren und Produkte kennt, den Sturm und die Wellen, die Art des Transports der Waaren auf Meeren, Kanälen und Schiffen, sondern dadurch, daß er, was diesem fehlt, die Gesetze kennt, nach welchen die Erscheinungen auf dem Meere sich ereignen, die Naturprodukte in den verschiedenen Zonen zur Reife gelangen, die Maschinen sich bewegen und den menschlichen

Geist erregen und bewegen. Beide sprechen vielleicht mit gleicher Geläufigkeit die einheimische Sprache und fremde; aber nur derjenige von ihnen ist in dieser Beziehung gebildet zu nennen, der sich der Gesetze und Regeln, die der Sprache zu Grund liegen, bewußt ist und den Gang kennt, nach welchem der Genius eines Volkes die Sprache desselben gebildet und gemacht hat.

Was folgt daraus für den Lehrer?

Nichts Anderes, als dieß: Das Erste und Nächste, was ihm überall obliegt, ist, den Schüler bekannt und vertraut zu machen mit den einzelnen concreten Erscheinungen, Thatsachen, sowohl in der äußeren, realen Natur, als in dem Leben des Geistes; das Andere, demnächst Folgende aber ist, daß er ihn anleite, das Gesetz und die Regel zu finden, denen die einzelnen Erscheinungen und Thatsachen zu Grund liegen, so daß der Schüler nicht nur weiß und lernt, was ist, sondern auch in klarem Bewußtsein darüber verständigt ist und sich darüber deutlich aussprechen kann.

Mit diesem ersten Kriterium eines intellectuell gebildeten Mannes hängt das zweite genau zusammen, welches darin besteht:

2. daß er in dem einzelnen Falle, der einzelnen Thatsache oder Erscheinung das Allgemeine leicht und schnell zu erkennen, aufzufassen oder zu finden im Stande ist.

Wer ist in Betreff der Pflanzenkunde z. B. der gebildetere, derjenige, der alle Pflanzen der Flora einer Gegend, oder derjenige, welcher nur den vierten Theil derselben kennt? Nicht wahr, nach diesem Unterschied läßt es sich nicht bemessen. Wenn ich aber weiß, daß der letztere durch seine in Betreff der Zahl beschränkte Pflanzenkenntniß dahin gelangt ist, die allgemeinen Gesetze aufzufinden, welche das Leben der Vegetabilien beherrschen, während diese Kenntniß des Allgemeinen jenem in der Kenntniß des Einzelnen weiter Fortgeschrittenen mangelt, so werde ich keinen Anstand nehmen, dem Ersteren den Preis der Bildung zuzuerkennen. Der wahrhaft Gebildete besitzt darin eine gewisse Gewandtheit, eine Leichtigkeit, ein Geschick, in dem einzelnen Falle sogleich das Gesetz, das alle ihm untergeordneten Fälle beherrscht, zu erkennen und klar seinem speculativen Geist vorzuhalten. So sprang einem Newton, wie man erzählt, durch einen Apfel, den er vom Baume fallen sah, das Gesetz, das nicht nur den fallenden Erdkörper, sondern den fallenden und sich bewegenden Himmelskörper beherrscht, klar und deutlich in das Auge des Geistes. Das ist der Blick des Talents, des Genies.

Was folgt daraus für den Lehrer?

Nichts Anderes, als dieß: Ueberall muß er nicht bei concreten Beispielen, einzelnen Thatsachen und Ereignissen stehen bleiben, sondern

dieselben dazu benutzen, dem Schüler die Neigung, die Gewohnheit, den Instinkt einzuflößen, sich von der Betrachtung des einzelnen Falles zur klaren Erkenntniß des Allgemeinen und Allgemeinsten zu erheben. Denn das Allgemeine ist eben überall das Bedeutendste, Fruchtbarste, Wichtigste. Hat des Lehrers Geist selbst diese Richtung, d. h., ist der Lehrer selbst zu wahrer intellectueller Bildung gelangt, so wird er mit Nothwendigkeit überall im Unterricht auch diesen Gang wählen und den Schüler zu wahrer Geistesbildung erregen. Durch Regeln, Vorschriften und Vorsätze läßt sich das nicht erzwingen. Man hat es, oder hat es nicht. Auch helfen allgemeine Schemata und leere Schemen dazu nicht. Es verhält sich mit deren Wirkung, wie mit dem Vortrag der Logik nach Compendien. Die Schüler hören sie, verstehen sie halb oder ganz oder auch gar nicht und üben sich die einzelnen Lehren von Kategorien, Syllogismen ꝛc. ein; aber es hat gute Noth, daß sie die logischen Gesetze und Regeln auch auf ihr Denken anwenden und die Fertigkeit erlangen sollten, im Einzelnen überall das allgemeine logische Gesetz zu entdecken. Wenn dagegen des Lehrers Geist wahrhaft logisch gebildet ist, so lehrt er nicht nur überall, auch wo von Logik nicht die Rede ist, wirklich die Gesetze des Denkens, sondern sein directer Unterricht über dieselben ruht auch auf der Basis einer aus dem Erfahrungskreis der Schüler genommenen Empirie, und die allgemeine Regel geht so unmittelbar in's praktische Leben über. Denn wer nicht für die Schule gelehrt ist, sondern für's Leben, der lehrt auch nicht für die Schule, sondern für's Leben.

XXII.

Mancherlei.*)

1. Eine wesentliche Eigenschaft des Seminarlehrers ist die Vereinigung der größten Entschiedenheit mit der höchsten Empfänglichkeit. Es gibt eine Entschiedenheit, welche dressirt, aber nicht frei bildet. Bei Knaben thut das dadurch entstehende Exercitium à la Unteroffizier, besonders in Dingen, wie Elemente fremder Sprachen, bei denen es auf festes, hurtiges Wissen, wie beim Einmaleins, ankommt, seine Dienste; aber junge Leute von 18—20 Jahren lassen es sich nur mit Widerwillen gefallen. Die mit der Entschiedenheit verbundene Empfänglichkeit macht den Seminarlehrer zum Accoucheur des Talents.

---

2. Ich habe es schon einmal gesagt, ich will es noch einmal sagen: das Verhältniß des wahren Lehrers zum Schüler ist ein innerliches, ein geheimnißvolles, ein unmittelbares von Seele zu Seele. Sie tauschen die Seelen gegen einander aus. Wahre, d. h. feinfühlende Lehrer, verstecken solches den Augen des die Schule besuchenden Fremden. Fehlt diesen selbst das feine Gefühl nicht, so werden sie von einer Schule wie von einem heiligen Orte angeweht. Fehlt dieses aber, was z. B. an einem Vorgesetzten aus der Art seines Benehmens erkannt wird, so fühlen sich Lehrer jener Art dadurch auf das Schmerzlichste berührt. Wer seiner ganz mächtig ist, wird ohne dringende Veranlassung dieses Schmerzgefühl nicht äußern; wer es aber nicht hat, dem fehlt gerade die Eigenschaft, die zum Wesen des wahren Erziehers gehört. Ein Solcher kann höchst glücklich sein, aber auch höchst unglücklich. Die Fähigkeit zum höchsten innern Glück ist, leider! nicht ohne die Fähigkeit zum höchsten, d. h. innern Unglück. Wenn die Menschen oft wüßten, was bei rauher Behandlung in eines Lehrers Gemüt vorgeht, sie würden sich mehr besinnen.

---

*) Rh. Bl., 20. Bnd., 3. Hft., S. 355—394 (1839.)

Auch dieses ist sehr wohl zu bedenken von denen, die sich nicht-geistliche Schulvorstände wünschen. Von dem Geistlichen darf man mit Recht zuerst die Kenntniß und die Rücksicht auf das zarte Verhältniß zwischen Lehrer und Schüler erwarten.

---

3. Der angehende Lehrer hat sich vor dem Glauben an die Allgewalt der Pädagogik, der ältere vor dem an die Allgewalt der Natur zu hüten. Die Aufgabe ist, die beiden Verse des Horaz zu verbinden:

Naturam furca expellas, tamen recurret.
Nemo adeo ferus est, ut non mitescere possit.

Die angeborne Naturbeschaffenheit läßt sich durch Nichts ganz vernichten; aber keine ist so starr, daß sie nicht gemildert werden könne.

---

4. Woran erkennt man die Pedanten unter den Schulmeistern? Zum Beispiel:

1. An dem Meistern in der Orthographie, an dem Aufsuchen kleinlicher Verbesserungen (Schlimm-Verbesserungen) u. dgl.

Niebuhr sagte: „Noch immer habe ich gefunden, daß nur kleinliche Geister die deutsche Orthographie zu verbessern suchen.“ Nomina sunt odiosa. Doch sind wir eigentlich schon darüber hinaus.

2. An der Sucht buchstäblicher, steifer Correctheit im Styl, an der damit verbundenen Tadelsucht aufgespürter Fehler in unsern Klassikern.

Der kleinliche Mensch freut sich, an großen Menschen einen Flecken zu finden, er weidet sich an dem Fund. Eine wahre Armseligkeit!

Unser Goethe und Schiller dachten und schrieben anders, besonders der erstere. Aber auch Schiller, der sonst so strenge, ethisch gesinnte — er läßt sich in dem Briefwechsel mit Goethe rein menschlich gehen; beide gebrauchen eine Menge ordinärer Redensarten, fremde Ausdrücke, und manchen Fehler in Fülle gegen den guten grammatischen Styl. Darum aber werden sie von aufgebläheten Kleinmeistern gehunzt. Hätten diese Gedanken, dann würden sie Vieles erblicken — unter ihrem Standpunkte.

---

5. Schullehrer sind keine Gelehrte; sollen es nicht sein. Aber nach Reichthum des Wissens, des wohlverstandenen, praktisch anzuwendenden, sollen sie streben. Ich habe es schon einmal gesagt: Die Schullehrer sollen die geistigen Nährväter ihrer Umgebung sein. Ihre Thätigkeit ist zuerst auf die Bildung der Jugend gerichtet. Aber die aus der

Schule Entlassenen, die Erwachsenen und Alten sollen sie nicht fahren lassen, wohin sie wollen, sondern auf deren Bildung im weiteren Sinne des Wortes fort und fort einwirken.

Es gibt Lehrer, welche Singvereine der Erwachsenen leiten. Lobenswerth! Andere versammeln jede Woche einen Abend erwachsene Männer, und sie lesen nützliche Schriften mit ihnen. Noch andere legen für Schüler und für Erwachsene Bibliotheken an, verbreiten durch Verleihen derselben nützliche Kenntnisse und regen zur Nachahmung veredelnder Bestrebungen an. Auch lobenswerth! Kurz, hat ein Lehrer nur das Herz auf dem rechten Flecke: er wird schon Zeit und Gelegenheit finden, auch nach der Schule nnd außerhalb derselben guten Samen auszustreuen. In geistiger Berührung mit den erwachsenen Gemeindegenossen liegt die Quelle der edelsten Genüsse. Der Lehrer lernt auf diese Weise gewiß eben so viel von diesen, als sie von ihm. Er aber, der einem geistigen Berufe gewidmete Mann, muß den Impuls zum Guten geben; von ihm muß die Erregung ausgehen. Unrecht hat Jeder, der meint, es gehe in seiner Umgebung nicht. Es geht überall; nicht überall geht Alles; aber überall geht das Eine oder das Andere. Er hat wenigstens die Kinder in seiner Hand. Erregt er diese zu gar nichts, zu keiner Thätigkeit außerhalb der Schule und des Arbeitens für die Schule: es liegt an ihm.

Um die nützliche Gewohnheit des Lesens lehrreicher und veredelnd unterhaltender Schriften zu pflanzen, schaffte ein Lehrer eine der kleinen Schriften von Christoph Schmid an. Er verlieh dieselbe an die fleißigsten Schüler und Schülerinnen als Belohnung, eine Woche für einen Dreier. Die Einnahme wurde gewissenhaft zu weiteren Anschaffungen benutzt, und siehe, nach fünf Jahren bestand die Schülerbibliothek aus 60 Schriften, die nach und nach von Alt und Jung gelesen wurden. Natürlich hatte der Lehrer sie auch gelesen; er benutzte ihren Inhalt in den Lese- und in den wenigen Stunden, die er dem Unterricht in gemeinnützigen Kenntnissen widmen konnte, und er wies auf die Schriften hin. Ein ausgezeichnetes Kind durfte ihm den Inhalt des Gelesenen Sonnabends Abends unter seiner Linde erzählen. Der Mann hatte ein Herz für seine Kinder. Das Herz macht erfinderisch.

---

6. Ich kenne drei „Nägel an dem Sarg eines Lehrers“, wie man sprichwörtlich zu sagen pflegt: Streit mit den Collegen; Zwiespalt mit dem unmittelbaren Vorgesetzten; Uneinigkeit mit der Frau.

Unglücks genug gibt es auf dieser düstern Erde. Es ist das allgemeine Loos der Sterblichen. „Noch Keinen“, sagt der Dichter, „sah ich fröhlich enden, auf den mit immer frohen Händen die Götter

ihre Gaben streu'n." Auch hat jeder Stand seinen eigenen Frieden, seine eigne Last. Lasten sind aber noch keine Qualen; die drei oben genannten Uebel sind es. Sie können zu Höllenqualen werden, auch den rechtschaffenen, strebenden Mann, und ihn zuerst, unter die Erde bringen.

„Der Mann stirbt nicht so leicht; er kann schon etwas ertragen. Die Lehrer werden geprägt. Die Verhältnisse hämmern auf ihnen, als wären sie Ambose, herum. Hammer oder Ambos!" Wer das Eine nicht ist, ist das Andere. Welche Lehrer wären Hämmer?

Streit — es ist ein kurzes, schnell gesprochenes, aber schweres Wort. Ich meine den Streit nicht mit Gegnern, die um eine Idee oder Sache mit uns kämpfen, Ueberzeugung setzen gegen Ueberzeugung, uns in direkter Rede, gerade und offen, entschieden und wahr, uns in der Lehrconferenz, oder in öffentlichen Schriften widersprechen. Das schwächt den Mann nicht, es kräftigt ihn, wie frische Luft auf Bergeshöhen und an Wintertagen. Aber Streit um Persönlichkeiten, subjective Ansichten, die man uns aufdrängen will, individuelle Verletzungen und Kränkungen!

Erstens Streit mit den Collegen an derselben Anstalt oder mit denen in der Nachbarschaft, persönlicher Widerpart, kleinliche Beobachtung, Spioniererei, Verdrehung und Mäkelei an Dingen, die an und für sich gleichgültig sind, Verdächtigung, Scheelsucht und Ohrenbläserei. Es sind wahre Dämonen!

Zweitens Zwiespalt mit dem Vorgesetzten, dem Schulvorstande, dem Präses desselben, dem Schulinspector, dem Schulrathe. Zur gesegneten Wirksamkeit des Lehrers gehört von seiner Seite die Zuversicht im Wirken, gehört von des Vorgesetzten Seite das Zutrauen oder Vertrauen. Durch Listen, Vorschriften, Reglements, Verfügungen ist es nicht gethan; das Objective hat zwar seinen Werth, aber nur dann, wenn es zu unsrer Ueberzeugung mit unserer Individualität stimmt. In der Schulwirksamkeit ist und bleibt die subjective Persönlichkeit des Lehrers die Hauptsache. Wenn die nun von dem Vorgesetzten nicht anerkannt, nicht geachtet wird? Es ist eine Höllenqual!

Drittens Uneinigkeit mit der Hausfrau, der Gattin, der Vertrauten. Die ertrage ein Lehrer, wenn sie längere Zeit dauert, in Grundverschiedenheiten wurzelt! Sie nagt an seinem Gemüt, zerstört sein letztes Asyl, sargt ihn ein. Dem hämischen Collegen kann man sich entziehen, in Verachtung sich von ihm wegwenden; des Vorgesetzten Mißtrauen theilweise in seinem verderblichen Einfluß auf Heiterkeit und innern Frieden schwächen durch den tröstenden Anblick auf die unter unsern Händen gedeihende junge Saat — aber wie will man dem Ein-

fluß der widerspenstigen Hausfrau entrinnen?! Wäre ich Schulinspector, ich würde Gelegenheiten benutzen, wo Lehrerfrauen beisammen sind, um ein vertraulich Wort mit ihnen zu reden. Ich würde ihnen das Wohl der Männer an's Herz legen. Wie viel ist nicht in ihrer Hand!

Mühseligkeit ist des Lehrers täglich Los. Verschweigen kann man es nicht, soll man es nicht, nicht sich selbst, nicht Anderen. Nicht-Lehrer, solche, die es nicht gewesen oder nicht mehr sind, können uns vorsagen, es verhalte sich anders, ewige Wiederkehr desselben bringe keine Erholung, immer von vorn anfangen, sei nicht abspannend — wir glauben es ihnen nicht, die tägliche Erfahrung widerspricht ihnen zu unserm Leidwesen. Ich habe noch keinen Mann, der etwas leistet und längere Zeit Lehrer gewesen, gekannt, der das Geschäft des Lehrers für nichtmühselig erklärt hätte. Eigene Kinder erzieht man einmal und dann — ist man fertig. Dies ist das Los der Eltern. Der Lehrer fängt lebenslang wenigstens jedes Jahr, oft jeden Tag von unten wieder an und nun denke man: jeder Mensch hat seine Zeit. Für Jeden kommt die Zeit, dem Einen früher, dem Andern später, aber sie kommt, wo er der Kinderunruhe müde ist. Wie dann? Wo sind die Gemächer, wohin er sich zurückziehen könnte? — —

Mühseligkeit ist sein Los. Glücklich der, der mit stahlfester Gesundheit begabt, mit Frieden im Herzen, mit Anerkennung seiner Umgebung seine Aufgabe löset! Auch diesem glücklichen Lehrer schlagen seine Stunden. — Des Tages Arbeit und Mühe ist getragen, mit düsterer Stirn und niedergebeugtem Gefühl kehrt er in seine Häuslichkeit zurück. Heute wollte ihm sein Werk nicht gelingen, heute hatte er einen unangenehmen Vorfall mit einem der Väter seiner Kinder, dann hat er an einem seiner besten Schüler eine schmerzliche Entdeckung gemacht — kurz, er kehrt niedergeschlagen heim. Was willst Du nun thun, Weib des Lehrers?

Darüber würde ich zu den Lehrerfrauen reden, wenn ich sie versammelt sähe.

In ihrer Hand ist dann seine Stimmung, sein Friede, sein Geschick. — Du weißt es, Musik erheitert sein Gemüt, Du kennst seine Lieblingsstücke: lege sie ihm zurecht, bitte ihn um die Freudlichkeit, Dir eins zu spielen, spiele es ihm, wenn Du es vermagst, vor.

Er hat seine Lieblingslectüre, seine alten, treuen, stummen und doch so beredten Vertrauten. Säume nicht, theile seine Leiden, seine Freuden!

In der Nachbarschaft wohnt der ihm werte Amtsbruder. Käme der heute zum Abendbrot, der Gram würde schwinden, wenn er ihn sähe. Gieb dem Amtsbruder heimlich einen Wink!

Und was vermag nicht die sorgsame Liebe einer sanftgestimmten, treuen Seele auch über den düstern Schwermuth, über die Leidenschaft des wildesten Mannes! Die Frauen haben das Geschick des Lehrers in ihrer Hand. Heil dem, dem ein glücklich Los fiel! Dreimal Heil ihm, dem, sollten auch Collegen ihm das Leben verbittern, Vorgesetzte ihn beengen, ein treues Weib die Furchen von der Stirne glättet, das seine Kinder weise erziehet und ihm wenigstens die Häuslichkeit zu einem heiteren Asyle macht!

„Der beste Freund wohnt in dem Himmel.“ Gewiß, und der wird Keinem untreu. Aber er erscheint nicht unmittelbar, sondern bald in der Gestalt eines geistverwandten, edlen Amtsbruders, bald in der eines anerkennenden, belebenden Vorgesetzten, bald in der einer edlen Weiblichkeit. Darum pflegt auch oft der „Freund in den Himmel“ sich zurückzuziehen, wenn auf Erden nur Dämonen den Lehrer umgeben. Von Herzen wünschen wir darum, daß kein so schweres Geschick irgend Einen überfalle. Ihm wäre es nicht gut, noch weniger der lieben Jugend. Wir verlangen zwar von ihm als Mann, daß er männlich streite und siege; aber der Kampf darf nicht allzu schwer sein, soll er glücklich hinausgeführt werden, und nicht vorzeitig ein Hügel über seinem gebrochenen Herzen sich aufthürmen. — „Bete und arbeite!“

---

7. Wunderliche Wesen, die wir sind. Wir scheinen so oft kalt, und sind bewegt — gleichgültig, und sind im höchsten Grade interessirt, — von Zuneigung erfüllt, und verbergen unsre Sympathie. Weit leichter offenbaren wir unsern Haß, als unsere Liebe.

In keiner von den Gegenden Deutschlands, die ich kennen gelernt, habe ich Männer gefunden, die so mit ganzer Seele Lehrer waren, als im Regierungsbezirk Düsseldorf und am Rheine überhaupt. Ich will nicht sagen, daß es nicht auch anderwärts (z. B. in Schlesien, Sachsen u. s. w.) eben so kenntnißreiche, geschickte Lehrmeister geben sollte; eher glaube ich, daß die Masse der Kenntnisse dort gerade nicht die größte war; aber an praktischer unmittelbarer Lehrgabe, pädagogischem Takte, Losgehen auf das klar erkannte Ziel ohne Umschweife und Schulkünste (nach der nächstens einmal zu besprechenden Methode, die ich „die Methode ohne Umstände“ nenne), und — was ich eigentlich sagen wollte — an eingefleischter Liebe der Lehrer zu anderen Lehrern als solchen, an lebendigem, den ganzen Menschen besitzendem Interesse für den Lehrstand und seine Förderungen, kurz an wahrhaftigen, ihrem Berufe und den Collegen ihres Standes ganz hingegebenen Männern habe ich nirgends wieder ihres Gleichen gefunden. Die Grabschrift

die der edle Eberhard von Rochow seinem Bruns setzen ließ: „Er war ein Lehrer", trug fast Jeder in seinem Herzen, hatten fast Alle verdient. Aus der großen Zahl der Tüchtigen in Gesinnung, Streben und Genossenschaftsgeist ragten Einige hervor, um die sich die Uebrigen scharten, die sie als ihre Meister und Führen erkannten, bei denen sie Rath suchten und fanden in jeder Verlegenheit und Gefahr des Lebens, in denen sich die Interessen des Standes gewissermaßen verkörpert hatten. Schon die Fortdauer der Existenz solcher alten, ehrwürdigen Säulen für das jüngere Geschlecht ist ein Glück und ein Trost. Ob es auch anderwärts im Lehrstande solche Warten giebt, auf die der Blick schon von ferne sich hin richtet, ich weiß es nicht. Aber wo sie nicht sind, da wissen die Lehrer nicht, was und wie viel sie entbehren müssen! Denn das unbedingte Vertrauen in die Gesinnung solcher Männer stählt den Muth eines Jeden und stärkt ihn unter den Mühseligkeiten des Berufs zu rüstiger Fortsetzung der Bahn. Mit wahrem Schmerz lese ich darum jedesmal die Nachrichten, die von dem Lockerwerden eines Bandes unter den Lehrern berichten. Führwahr, die sich absondern, sie wissen nicht, was sie thun. „Er hat ein ächtes Lehrerherz", war sonst einer der größten Lobsprüche, den man oft in jenen Gegenden vernahm; und wer ihn sprach, dessen Gesicht erheiterte sich.

So sollte es bleiben; möge es so bleiben!

Denn was bliebe uns noch, wenn das uns für die Interessen des Standes einigende Band zerrissen würde! Hebt uns der Gedanke an ein Lehrerfest die Brust nicht mehr, nun, dann werden auch wir nur noch keuchend tagelöhnern, und es ist dann hohe Zeit, daß man unsern Leichnam verscharre.

Wir reden dem Corporationsgeiste das Wort, nicht jenem schlechten, Gottlob auch veralteten, der im engherzigsten Sinne und in Feindseligkeit gegen noch allgemeinere Interessen nur Vortheile und Vorrechte für die Glieder des Standes, dem man angehört, sucht und der sich in diesem Streben nur als offener Egoismus Einiger gegen die ganze Lebensgemeinschaft offenbart; sondern dem wahren, in der Liebe zu dem Berufe, dem man sich gewidmet, wurzelnden, in der klaren Erkenntniß seiner Bedürfnisse bestehenden, der darum zu eigenen Opfern für die Interessen der Sache, der man dient, hintreibt und Andern darum die Zumuthung zu ähnlicher Thätigkeit stellt. Wir erblicken überall, wo in der Geschichte ein reges Treiben die Glieder einer Sache beseelte, diesen Corporationsgeist. Er erzeugt den Begriff der Standesehre, und belebt das Gefühl für dieselbe. Ihre Erhaltung ist eine Sache von der größten Wichtigkeit. Sie weckt in den jüngern Mitgliedern den aufstrebenden Sinn, hält jedes von Gemeinheiten aller Art zurück, vereinigt sie zu ge-

genseitiger Theilnahme und Hülfe in allen Interessen des Standes, läßt die Unbill, die einem widerfahren, als eine Kränkung des Ganzen erblicken und veredelt dadurch das in der Brust des Einzelnen verletzte Gefühl, kurz erzeugt alle die herrlichen Folgen, welche die Ehrenhaftigkeit begleiten.

Zu allen Zeiten hat die besondere Ehrenhaftigkeit der Stände in unserem Vaterlande gegolten. Denn es giebt eine eigenthümliche jedes Standes. Wir finden sie nicht bloß in der Brust des Adels, des Militärs, des sogenannten Herrn, sondern eben so gut, nur eine andere, in der Brust des Bürgers und des Bauers. Der wahrhafte, tüchtige deutsche Bauer will kein Herr sein, will nicht Herr genannt werden, will sich nicht kleiden, nicht leben wie dieser. Der Handwerker setzt seine Ehre nicht bloß in das Vertrauen seiner Kunden, in den Ruf eines achtbaren Bürgers, in die Solidität seiner Arbeiten: sondern er schätzt auch die äußeren Attribute der Meisterschaft. Seine Werkstatt benamset er nicht Fabrik oder Manufactur, er verwirft den prunkenden Namen eines Fabrikherrn, er will Meister genannt werden, weil er fühlt, daß er es ist. Statt eine Verletzung der Ehre darin zu zu erkennen, wenn der Fremde ihm den Stand ansieht, schätzt er sich dieses vielmehr zur Ehre. Was er ist, will er ganz sein, will er überall sein.

Die Erhaltung dieser Gesinnung ist, ich wiederhole es, eine Sache von der größten Wichtigkeit. Die Stände sind die Erziehungsanstalten der Erwachsenen. Die Folgen der Vernichtung aller Standesunterschiede sehen wir in Frankreich. Allgemeines Nivellement, Unterschiedslosigkeit, und damit eine furchtbare Verflachung des Lebens. Kommt ein Unglück über den französischen Bürger, was hält ihn aufrecht, welche Mächte sind vorhanden, zu verhindern, daß er nicht die Zahl der Proletarier vermehre, zum Pöbel herabsinke und zur Canaille werde? Wohl, die Religiosität vermag es; das in ihm starke Nationalgefühl (je suis Français) vermag auch viel: aber unter uns fehlt es an dieser Kraft des Nationalgefühls; bei uns geht das Individualgefühl nicht in ihm auf, dafür haben wir das Standesgefühl, die Standesehre. Wo die nivellirende Richtung der französischen Zustände noch nicht hingedrungen, da finden wir auch noch die Gliederung nach Ständen. Deren Rechte sind überall anzuerkennen, wo sie nicht zum Unrecht für alle andern emporwachsen. Gegen den Mißbrauch ist anzugehen, nicht gegen den würdigen Brauch. Sociale Gleichheit erscheint nur dem oberflächlichen Blick als unverträglich mit den Urrechten des Menschen, mit dem allgemeinen Fortschritt, ist es in der That nicht. Kurz, die Verfassung, die nur Köpfe zählt und das Wahlrecht nur durch ein gewisses Quantum der Abgaben

(Census) bedingt, ist das Gegentheil der Monarchie, in welcher sich Stände neben einander reihen, deren Interessen vertreten werden, die constitutionelle Monarchie ist das Gegentheil der ständischen, wie wir sie haben, wie sie aus unsern Zuständen hervorgegangen ist und unserm Nationalcharakter entspricht.

Einlenkend von diesen allgemeinen Bemerkungen, und zu dem Be- Anderen, wovon sie ausgegangen, zurückkehrend, verfechten wir den Gedanken eines Lehrerstandes, der Lehrerehre, der Lehrer-Corporation, der Lehrer-Association, jeden andern Stand in seiner Eigenthümlichkeit und in seiner Ehrenhaftigkeit anerkennend. Möge sie recht stark und mächtig sein in dem Geistlichen, dem Arzte, dem Beamten, dem Bürger, dem Bauern: sie sei stark und mächtig auch in dem Lehrer! Himmlische Kräfte (die der Religion) müssen sich mit irdischen verknüpfen, soll das Werk, wozu der Einzelne auf der Erde berufen ist, gelingen, soll sich der Sohn der Erde auf dem Schauplatz seines Wirkens wohl und glücklich fühlen. Nicht vom Küster- und Gemeindeschreiber-Amt leitet der Lehrer seine Ehre ab, sondern vom Lehramte. Dieses Gefühl ist die Quelle der wohlverstandenen Emancipation des Lehrstandes, ein Wort, mit dem man viel Mißbrauch getrieben, das hier und da, innerhalb und außerhalb des Standes, zu Mißverständnissen und Verirrungen verleitet hat, dessen wahre Bedeutung aber noch von vielen Lehrern gefühlt wird und das gerade die tüchtigsten beseelt. Der wahre Lehrer sieht in dem Lehrer als solchem seinen Collegen, seinen Amtsbruder. Confessionsunterschiede verschwinden nicht; aber sie sind kein Hinderniß zu gegenseitiger Anschließung und Verbrüderung.

IV. und V. Band. **Aug. Herm. Niemeyer.** Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Mit einer Einleitung: Aug. Herm. Niemeyer, sein Leben und Wirken. Einleitung und Commentar von Seminardirektor Dr. G. A. Lindner. 2 Bände. 1. Band: Erziehungslehre, 15½ Bog. geh. 2 M. = 1 fl. ö. W., in eleg. Leinwandband mit Goldpressung 3 M. 50 Pf. = 1 fl. 75 kr. ö. W. (in 4 Lief. à 50 Pf = 25 kr. ö. W.) — 2. Band: Unterrichtslehre, 23 Bog geh. 3 M. = 1 fl. 50 kr. ö. W., in eleg. Leinwandband mit Goldpressung 4 M. 50 Pf. = 2 fl. 25 kr. ö. W. (in 6 Lief. à 50 Pf. = 25 kr. ö. W.)

VI. Band. **F. A. W. Diesterweg,** Rheinische Blätter. Mit einer Einleitung: „F. A. W. Diesterweg": Ausgewählt und mit Einleitung versehen von A. Chr. Jessen. 1878. 20 Bogen geh. 2 M. 50 Pf. = 1 fl. 25 kr. ö. W., in eleg. Leinwandband mit Goldpressung 4 M. = 2 fl. ö. W. (in 5 Liefg. à 50 Pf. = 25 kr.) (Mit Genehmigung der Erben Diesterweg's und des Verlegers der „Rheinischen Blätter").

Inhalt: Ueber das oberste Prinzip der Erziehung. — Ueber Natur- und Kulturgemäßheit im Unterrichte. — Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher. — Gott in der Natur. — Religionsunterricht wie und wie nicht? — Konfessioneller Religionsunterricht in den Schulen, oder nicht? — Jeder Lehrer — Religionslehrer. — Gibt es eine Pflicht, zu glauben? — Was fordert die Zeit in Betreff der Schulzucht? — Die Stellung des Lehrers zu den Hauptinteressen des Lebens. — Warum die Schullehrer wenig geachtet, gering geachtet, oft noch verachtet werden. — Zur wahren Emanzipation der Schullehrer. — Hilf dir selber, so hilft dir Gott. — Das Lehrerbewußtsein. — Mittel zur allgemeinen Fortbildung. — Ueber das Lesen von Zeitschriften. — Pädagogische Aphorismen. — Mancherlei. — Ueber Lateinlernen. — Gedeihen der Lehrervereine. — Ueber Aeußerlichkeiten in der Schule. — Pestalozzi. — Erklärungen und Grundsätze. — Wilberg. — Das Lesen pädagogischer Journale.

Die pädagogische Bewegung unserer Tage, tiefberechtigt in ihren Grundlagen und vielversprechend in ihren Zielen, ringt gleichwol in ihrem stürmischen Gestaltungsdrange nach festen Halt- und Richtpunkten. Um diese Bewegung zu würdigen und an derselben thatkräftig mitwirken zu können, bleibt es unerläßlich, an die gleichartigen Bestrebungen der Vergangenheit anzuknüpfen.

Die vornehmsten Geister der Menschheit waren es, die sich in den verschiedenen Zeiten und Ländern dem Probleme der Erziehung hingaben, um dasselbe mitten in Sturm und Drang der politischen Weltgeschichte, unter Kriegen und Parteikämpfen wie ein heiliges Vermächtniß der Menschheit unserem Jahrhundert zu überliefern.

Von zwei Seiten sucht man sich der Lösung dieses Problems zu nähern: von Seite des reinen, wissenschaftlichen Gedankens und von Seite der praktischen Uebung. Philosophen, wie ein Plato, ein Locke, ein Rousseau, ein Herbart haben sich für die Erziehungsidee begeistert; praktische Schulmänner, wie ein Comenius, ein Basedow, ein Pestalozzi, haben für die

Verwirklichung derselben ihre besten Kräfte eingesetzt. Einige dieser Autoren, wie die eben genannten, sind längst gewürdigt, ihre Schriften sind weit verbreitet — die pädagogische Bedeutung Anderer, wie eines Helvetius, eines Quinctilian, eines Mager u. s. f. soll erst näher aufgezeigt und beleuchtet werden.

Die Hauptwerke dieser „pädagogischen Klassiker" zu sammeln, und die Grundgedanken derselben unserer Zeit zugänglich zu machen, ist die Aufgabe des vorliegenden Unternehmens, an welchem sich die berufensten Kräfte der Schule und Literatur betheiligen sollen.

Das lebendige Verständnis der „pädagogischen Klassiker" wird vermittelt werden durch kritische Einleitungen und Zusätze, bei denen wir Gelegenheit finden werden, zu den verschiedenen bedeutungsvollen Fragen, welche die öffentliche Diskussion auf pädagogischem Gebiete beschäftigen, Stellung zu nehmen. Wie viel die Erziehung vermag, mit welchen Mitteln sie arbeitet, auf welche Gebiete sie sich erstreckt, wie sich die gegenwärtigen Lehrmethoden zu den früheren verhalten, wie das Problem der religiösen Erziehung, zu dessen Lösung die Gegenwart kaum noch einen Anlauf gemacht hat, behandelt werden solle — zur Besprechung dieser und ähnlicher Fragen werden sich die kostbarsten Gelegenheiten darbieten, wenn es sich darum handeln wird, die großen Prinzipien der Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst, welche die Hauptwerke der einzelnen pädagogischen Klassiker verkündigen, in großen kritischen Umrissen unseren Lesern vorzuführen. Wir werden mit Helvetius die Lehre von der Allmacht der Erziehung, sowie die erzieherische Verantwortlichkeit der Gesetzgeber und Staatsmänner zu prüfen haben, an der Hand Pestalozzi's das große Prinzip der Unmittelbarkeit der Erziehung kennen lernen; wir werden uns an Herbart's sittlichem Geiste erheben, mit Jean Jacques Rousseau die erzieherischen Wirkungen der sozialen Kultur vor unseren Richterstuhl ziehen; wir werden zu untersuchen haben, welchen Fortschritt unsere Schul-Praxis seit J. A. Comenius aufzuweisen habe. Zurückgehend auf die großen Geister der verschiedenen Jahrhunderte werden wir die Erziehungsprinzipien kennen lernen, welche noch heutzutage die pädagogischen Strömungen der Gegenwart beherrschen — selbst dort noch Belehrung und Aufklärung schöpfend, wo wir veranlaßt sind, von dem vorgeschrittenen Standpunkte unseres Jahrhunderts die Verirrungen jener Meister aufzudecken und die Einseitigkeiten ihrer Erziehungssysteme nachzuweisen.

Indem wir im engen Anschlusse an die Kulturgeschichte jene Versuche der verschiedenen Zeiten und Völker würdigen werden, welche dahin zielen, das Problem der Erziehung von philosophischer Seite zu erfassen: werden wir nicht minder bemüht sein, der praktischen Gestaltung jenes Problems in Schule und Staat nachzugehen und für die Bedürfnisse Derjenigen zu sorgen, welche unmittelbar im Dienste der Erziehung und des Unterrichts arbeiten. Darum sollen auch die Schriften der praktischen Schulmänner der neueren Zeit, wie eines Niemeyer, eines Dinter u. A. Berücksichtigung finden.

Im Anschlusse an die bereits erschienenen Bände ist die Veröffentlichung von Werken der folgenden Autoren in Aussicht genommen: **Ratich, Quinctilian, Locke, Herder, Jean Paul, Rousseau, Herbart, Dinter, Plato, Salzmann, Basedow, Mager** u. A.

Die Verlagshandlung **A. Pichler's Witwe & Sohn.**

Die Redaction **Dir. Dr. G. A. Lindner.**

Buchdruckerei von Karl Prochaska in Teschen.